

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**KVALITETNO VOĐENJE
U USTANOVI RANOG ODGOJA
(PRIMJER DOBRE PRAKSE:
DJEČJI VRTIĆ 'DJEČJA IGRA')**

Diplomski rad

Ana Klara Komazlić

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**Kvalitetno vođenje u ustanovi ranog odgoja
(Primjer dobre prakse: Dječji vrtić 'Dječja igra')**

Diplomski rad

Ana Klara Komazlić

Mentor: dr. sc. Edita Slunjski, izv. prof.

Zagreb, 2018.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Vođenje, rukovođenje i menadžment – različita tumačenja terminologije	3
2.1. Menadžment i/ili vođenje u obrazovanju.....	7
2.2. Modeli vođenja i menadžmenta (u suodnosu)	11
2.3. pristupi vodstvu i stilovi vođenja.....	22
3. Vođenje u kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ...	28
3.1. Oblikovanje (kvalitetnog) vođenja u ustanovi RiPOO	32
3.2. Problemi, nedoumice i (moguća) rješenja u oblikovanju vodstva.....	35
3.2.1. Vodstvo kao umjetnost	36
3.2.2. Vodstvo kao zajednička funkcija i odgovornost.....	38
3.2.3. Distribuirano vodstvo	40
3.2.4. Vodstvo na različitim razinama i/ili distribuirano vodstvo	44
4. Različite dimenzije konteksta ustanove RiPOO i njihova povezanost s vođenjem ustanove – može biti temelj za razvoj kvalitetne odgojno-obrazovne prakse.....	47
4.1. Razumijevanje i življenje procesa promjene	47
4.2. Organizacijska kultura	49
4.3. Poticanje kontinuiranog razvoja – stvaranje i vođenje organizacije koja uči..	53
4.4. Suradnja i timski rad	61
4.5. Otvorenost.....	64
5. Metodologija istraživanja	68
5.1. Predmet istraživanja i prikaz provedenih relevantnih istraživanja	68
5.2. Problem i cilj istraživanja	71
5.3. Vrsta i nacrt istraživanja	72

5.4.	Postupci i instrumenti	74
5.5.	Istraživačka pitanja	75
5.6.	Način provođenja istraživanja	76
5.7.	Uzorak.....	76
5.8.	Analiza podataka/odgovora	77
5.8.1.	Uvodno pitanje	78
5.8.2.	Kultura ustanove.....	80
5.8.3.	Organizacija koja uči	89
5.8.4.	Suradnja i timski rad.....	97
5.8.5.	Otvorenost	103
5.8.6.	Motivacija.....	111
5.9.	Rasprava.....	115
6.	Zaključak.....	140
7.	Literatura	146
8.	Prilozi.....	148

Imenice korištene u ovom radu, kao što su primjerice: odgajatelj, ravnatelj, stručni suradnik, odgojno-obrazovni djelatnik, podrazumijevaju rodnu razliku.

Kvalitetno vođenje u ustanovi ranog odgoja (Primjer dobre prakse: Dječji vrtić 'Dječja igra')

Sažetak

Rad cjelovito prikazuje fenomen vodstva u obrazovanju – teorijskim postavkama menadžmenta i vođenja u obrazovanju, prikazom onoga što se smatra kvalitetnim vođenjem odgojno-obrazovne ustanove te primjerom jednog takvog vodstva koje se odvija u stvarnom kontekstu. Cilj empirijskog dijela rada jest produbljivanje razumijevanja fenomena vodstva u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pružanjem uvida u individualne značajke i specifičnosti konkretnog primjera vodstva. Osim toga, cilj je bio realizirati istraživanja ovakve tematike i predmeta u odgojno-obrazovnom kontekstu u kojem se ova tema još uvijek malo istražuje, te na taj način obogatiti literaturu. Provedeno je, stoga, kvalitativno etnografsko istraživanje koje pripada paradigmi interpretativnih istraživanja. Vodstvu se kao fenomenu i društvenoj pojavi koja se istražuje pristupalo nominalistički, vjerujući kako ono ovisi o osobi koja ga interpretira, provodi, uspoređuje i/ili istražuje. U planiranju istraživanja njegovao se idiografski pristup u metodologiji, kojom se u konačnici nastojalo ostvariti prikaz stvarnosti (vodstva u jednoj ustanovi). Naglasak je stavljen na interpretaciju onoga što je jedinstveno i posebno za konkretnu pedagošku pojavu, a ne na stvaranje općevažećih normi. Istraživačkim pitanjima nastojalo se obuhvatiti fenomen vodstva u svoj njegovoj složenosti, obuhvaćajući elemente cjelokupne situacije u kojoj vodstvo kao fenomen egzistira (kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja). S obzirom na to da se vodstvo općenito smatra složenom društvenom i pedagoškom pojavom koja se ne može svesti na reducirane zaključke, tumačenje rezultata predstavlja gusti narativni opis konkretne proučavane pojave, odnosno izlaganje smisla i značenja koje taj proces ima za pojedince koji u njemu sudjeluju. U tom tumačenju, odnosno interpretativnoj analizi, i istraživač i sudionici dodjeljivali su značenja istraživanoj pojavi. Doneseni su brojni zaključci o kvaliteti najznačajnijih dimenzija konkretne ustanove, o povezanosti tih dimenzija i vođenja ustanove, ali i o vrsti, modelu i kvaliteti samog vođenja u ustanovi.

Ključne riječi: vođenje, promjena, odgajatelj, stručni suradnici, zajedničko vodstvo.

Quality leadership in the institution of early education

(Example of good practice: Kindergarten 'Dječja igra')

Summary

This thesis comprehensively shows the leadership phenomena in education – the theoretical settings of management and leadership in education, the presentation of what is considered as a quality management of an educational institution and the example of such a leadership that takes place in a real context. The purpose of the empirical part of the thesis is to deepen the understanding of leadership phenomena in preschool institutions by providing a detailed insight into a concrete example of leadership. In addition, another purpose was to enrich the literature and carry out the research on such issues and subjects in the educational context in which this topic is still under exploration. Therefore, qualitative ethnographic research was carried out which belongs to the paradigm of interpretative research. Leadership, as a social phenomenon in research, is being approached nominalist, believing that it depends on the person who interprets it, performs, compares and/or investigates. In the planning of the research, an idiographic approach to the methodology was used, which ultimately endeavored to realize the reality (of leadership in one institution). The emphasis is placed on the interpretation of what is unique, especially for a concrete pedagogical situation rather than the creation of universal norms. Research questions were aimed at encompassing the phenomenon of leadership in its complexity, including elements of the overall situation in which leadership as a phenomenon exists (context of institution of early childhood and pre-school education). Given that leadership is generally considered to be a complex social and pedagogical phenomenon, which can not be reduced to short conclusions, the interpretation of the results represents a dense narrative description of the particular studied phenomenon, in the expression of the meaning that this process has for the individuals involved in it. In this interpretative analysis, both the researcher and the participants gave their views to the examined phenomenon. Numerous conclusions have been made on the quality of the most important dimensions of a particular institution, the relationship between these dimensions and the leadership of the institution, as well as the type, model and quality of leadership in the institution.

Key words: leadership, change, educator, expert associates, distributive leadership.

1. Uvod

Konkretna tema, odnosno predmet kojim se rad bavi jest vođenje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Teorijskim i empirijskim djelom rada nastojalo se holistički prikazati fenomen vodstva u obrazovanju; teorijskim postavkama menadžmenta i vođenja u obrazovanju, prikazom onoga što se smatra kvalitetnim vođenjem odgojno-obrazovne ustanove te primjerom jednog takvog vodstva koje se odvija u stvarnom kontekstu.

Prema temi kojom se bavi i svom sadržaju, rad pripada području predškolske pedagogije. No, moguće ga je tumačiti u kontekstu svih odgojno-obrazovnih ustanova, pa ga se može smjestiti i u područje školske i visokoškolske pedagogije.

Cilj cjelokupnog rada jest prikazati vođenje kao takvo, ali i ono što se smatra kvalitetnim vođenjem u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U teorijskom dijelu vodstvo je smješteno u cjelokupno područje menadžmenta/rukovođenja, razjašnjena su različita tumačenja terminologije i različiti pristupi vodstvu. Zatim je fenomen vodstva postavljen u kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te je pritom prikazano moguće kvalitetno oblikovanje vodstva u takvoj ustanovi. Prikazane su i različite nedoumice na koje se može naići i u konačnici je naglašeno vodstvo kao zajednička funkcija i odgovornost svih sudionika procesa u ustanovi. Osim toga, prikazani su neki elementi/dimenzije cjelokupnog procesa u ustanovi te njihova moguća poveznica s procesom vođenja ustanove.

Cilj empirijskog dijela rada jest produblјivanje razumijevanja fenomena vodstva u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pružanjem detaljnog uvida u konkretan primjer vodstva, njegove individualne značajke i specifičnosti koje mogu poslužiti kao korisne informacije za usporedbu i unapređenje drugih vodstava. Osim toga, cilj ovog istraživanja bio je realizirati istraživanje ovakve tematike i predmeta u našem odgojno-obrazovnom kontekstu, cjelovito obraditi temu o kojoj se na našem području još uvijek malo piše i istražuje, te na taj način obogatiti literaturu i produbiti razumijevanje istraživnog fenomena.

Motivacija za odabir ovakve teme za rad prilično je kompleksna. Nažalost, loše situacije i primjeri često ostave najveći utisak. Kroz odgojno-obrazovni put pojedinac se susretne s mnoštvom različitih obrazovnih okolina, situacija i atmosfera. Iako se mnoge

od njih ne može okarakterizirati kao kvalitetne, dovoljna je samo jedna, izuzetno kvalitetna, da bi motivirala za daljnje istraživanje, rad i učenje. Još jedna velika motivacija jest činjenica da je u domaćem znanstvenom području ova tema vrlo malo istraživana. Štoviše, ono što i jest pisano i istraživano o ovoj temi ne može se nazvati konkretnim i kvalitetnim. Na stručnim skupovima fokus predavanja još uvijek čine visoki, srednji i niski rang uloga djelatnika u ustanovi, hijerarhijski odnosi te tvrdnje poput one da vodstvo ustanove, što god svi mislili, ipak čini samo jedan čovjek – ravnatelj. Potkrade se u predavanja i pokoja teza o tome kako vođe trebaju paziti na to da se zaposlenicima obraćaju blago, toplo i pozitivno, jer će na taj način lakše postići ono što žele, a pritom neće 'povrijediti' osobu. Govori se i o tome da treba raditi na razvijanju dobrih međuljudskih odnosa, ali se ipak naglašava da je potrebno držati 'profesionalnu distancu', kako bi se jasno znalo 'tko je tko' u ustanovi. Takvim tezama pokušava se ublažiti cjelokupnu 'vjeru' u hijerarhiju u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ali teze poput ovih skupove i predavanja čine još više tragičnima. Također, vrlo je poražavajuće što se i dalje ističe omalovažavajuće i nestručno viđenje odgajatelja u ustanovi, pitanjima poput »Mislite li da ih možete ostaviti jedan dan bez nadzora, da rade što hoće?«.

Potrebno je zato pisati i istraživati, postavljati protupitanja poput »Što bi se moglo dogoditi ako 'ostavite' profesionalca i stručnjaka u svom poslu jedan dan bez 'nadzora'? Koliko nisko mišljenje je potrebno imati o odgajatelju kao suradniku, da se od njega očekuje da upropasti cijeli proces u ustanovi, ukoliko nema 'visokog', formalnog nadzora?«. Naravno, potrebno je razumjeti da ako se progovara iz perspektive 'rangova u ustanovi' i ako se odgajatelja gleda kao nekoga čija je uloga rang niže od uloge vodstva, lako se dolazi do takvih iskrivljenih teorija i zaključaka.

Upravo radi takvog stanja u području i radi ovakvih i sličnih 'znanstvenih skupova', motivacija za ovaj rad dobiva na svom značaju i opravdano se može tvrditi da rad obogaćuje literaturu i produbljuje razumijevanje vodstva u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na našem području.

2. Vođenje, rukovođenje i menadžment – različita tumačenja terminologije

Svjetski životni i poslovni standardi danas zahtijevaju izgradnju društva znanja. To društvo znanja i kultura znanja određuju budućnost čovjeka u 21. stoljeću. Kako Krtalić (2012) naglašava, globalizacijski procesi pretvaraju sustav obrazovanja u neku vrstu profitne organizacije, a u upravljanje takvim obrazovnim sustavom sve se više uvode ekonomski modeli upravljanja – misleći pritom na 'menadžersko upravljanje'. Obrazovanje nije jedino, iz istih se razloga razne zakonitosti i funkcije menadžmenta danas primjenjuju gotovo u svim vrstama ljudskih djelatnosti, pa se često govori o menadžmentu u kulturi, o zdravstvenom, sportskom i dr. menadžmentu. Pod menadžmentom u odgoju i obrazovanju misli se na primjenu različitih funkcija menadžmenta u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, navodi Staničić (2006), a često ga se oslovljava kao obrazovni menadžment, pedagoški menadžment, prosvjetni menadžment i sl. Sam pojam 'menadžment'¹ u svezi je s nizom pojmova poput: upravljanje, provjera, nadzor, rukovođenje, koordiniranje, organiziranje i dr. Ti su pojmovi menadžmentu vrlo bliski i postoje situacije kada ih se može ravnopravno upotrijebiti, ali u njegovu općem smislu nije ih ispravno poistovjećivati.

Menadžment se od svog početka najčešće veže uz područje gospodarstva i ekonomije, pa ga mnoge definicije opisuju upravo u tom duhu. Samuelson (2000; prema Krtalić, 2012, 12) navodi sljedeću: „*Bit ekonomike je da prizna stvarnost oskudnosti i potom pronade kako urediti društvo na način koji dovodi do najefikasnije upotrebe sredstava*“. Ova definicija određuje menadžment kao način uređenja društva (organizacije) koje je oskudno sredstvima, a koje je potrebno iskoristiti na najbolji način. Slično tome opisuju ga i Staničić (2006) koji kaže da je menadžment „*znanstvena disciplina čija je svrha postići najracionalniji način upravljanja društvenim odnosno privatnim sredstvima*“.

Tvorcem takvog (prvog) pogleda na menadžment smatra se F.W. Taylor, američki inženjer koji je u vrijeme industrijske revolucije razvio sustav organizacije rada – *tejlorizam*, koji spaja „*profinjenu bestijalnost buržoaske eksploatacije s nizom vrijednih naučnih dostignuća u organizaciji i kontroli rada*.“ (Opća enciklopedija 8, 1982; prema Staničić, 2006, 10).

¹ Prema engleskoj riječ 'management'. Koriijen riječi dolazi iz latinskih izraza „manus“ (ruka) i „agere“ (voditi).

Nakon Taylora, francuski inženjer Henri Fayol oblikovao je modernu teoriju operativnog menadžmenta te po prvi put klasificirao menadžerske funkcije (planiranje, organiziranje, naređivanje, koordiniranje i kontroliranje), koje su prema njegovu viđenju bile primjenjive u svim područjima čovjekova rada (Staničić, 2006).

Danas se na menadžment gleda na sličan, ali osuvremenjen način te mu se pridaju različita značenja. Staničić (2006) ga smješta među najučestalije aktivnosti našeg vremena te napominje da je menadžment kao „*usklađivanje i racionalno korištenje ljudskih i materijalnih potencijala, da bi se ostvarili razvojni ciljevi*“ (isto, 2006, 10) jedna od najvažnijih umijeća u današnjem društvu. U Hrvatskom enciklopedijskom rječniku (2002) pod tim pojmom spominju se „*praksa i proces vođenja organizacije, ali su to i svi oni koji, kao upravljački tim, vode i predstavljaju poduzeće ili ustanovu*“ (isto, 2002, 728 i 729).

Iako se cijelo vrijeme naglašava pojam 'menadžment', potrebno je na samom početku istaknuti pojam vodstva/vođenja. Različiti autori različito tretiraju i sagledavaju te termine – jedni ih smatraju sinonimima, drugi ih gledaju kao dvije neovisne, ali međusobno komplementarne ideje, treći pak pojam menadžmenta nadređuju pojmu vođenja smatrajući vođenje tek jednom sastavnicom menadžmenta.

'Vođenje' se kao fenomen najjednostavnije može opisati kao proces i način utjecaja na druge ljude, kako bi ih se potaknulo da zajednički ostvare ciljeve grupe/organizacije/ustanove u kojoj djeluju. Ono što ga značajno obilježava jesu komunikacija i motivacija koje rezultiraju time da oni na koje se utječe dobrovoljno i spremno rade na ostvarivanju (zajedničkih) ciljeva. Vođenje drugih, dakle, ne znači samo stajanje ispred ili iznad njih, već i „povlačenje“ tih drugih naprijed sa sobom.

Bitno je naglasiti kako je, kada je riječ o obrazovanju, potrebno biti oprezan s definiranjem navedenih pojmova. 'Menadžment' i 'menadžment u obrazovanju' ili 'obrazovni menadžment' ne podrazumijevaju jedno te isto, te ih se ne može na isti način stavljati u odnos s pojmom 'vođenja'.

'Menadžment' i 'vođenje' uistinu podrazumijevaju dva međusobno različita načina djelovanja (konceptije). Najvažniji čimbenik u razlikovanju ta dva pojma jest *odnos s ljudima*. 'Menadžment' se uglavnom, navodi Staničić (2006), oslanja na organiziranje, planiranje, analiziranje, financiranje, nadzor, kontrolu i dr., dok se 'vođenje' usredotočuje

na rad u kojem do izražaja dolazi sam odnos s ljudima – motiviranje, stil komuniciranja, suradnja i dr. U tom kontekstu možemo uspoređivati menadžment i vođenje, te isticati razliku između 'menadžera' i 'vođa'.

'Menadžment u obrazovanju' (obrazovni menadžment) odnosi se na cjelokupno područje odgoja i obrazovanja te podrazumijeva koordinaciju ljudskih i materijalnih sredstava radi postizanja ciljeva državne, lokalne i školske prosvjetne politike. U tom kontekstu *'vođenje'* je sastavnica/podsustav obrazovnog menadžmenta. Hijerarhijska podjela koja slijedi prikazat će odnos obrazovnog menadžmenta i vođenja, tj. obrazovnog menadžmenta i njegovih sastavnica, prema teorijskim razmatranjima Stjepana Staničića (2006, 21-24):

- *Upravljanje* – menadžment školskog sustava: odnosi se na usklađivanje potencijala u školskom sustavu, sa svrhom da pojedini elementi, kao i sustav u cjelini, optimalno ostvare svoje ciljeve te ciljeve državne prosvjetne politike. Upravljanje je funkcija vlasnika (države), a narav upravljanja je upravno-administrativna te snažno pravno regulirana. Ostvaruje se putem brojnih državnih, regionalnih i lokalnih ustanova, te organa u odgojno-obrazovnim ustanovama.
- *Rukovođenje* – menadžment odgojno-obrazovne ustanove: izvršna je funkcija upravljanja i odnosi se na usklađivanje materijalnih, financijskih i ljudskih potencijala, radi postizanja ciljeva neke prosvjetne institucije ili odgojno-obrazovne institucije. Nositelji rukovođenja su oni koji rukovode nekom državnom institucijom (ministar prosvjete, njegovi pomoćnici, pročelnici i dr.) te rukovoditelji u odgojno-obrazovnim ustanovama (ravnatelji). Po svojoj naravi ova funkcija integrira administrativno i pedagoško područje rada te je umjereno pravno regulirana. Rukovođenje je dijelom određeno propisima, a dijelom ovisi o kreativnosti i osobnosti rukovoditelja u zadanim radnim okolnostima.
- *Vođenje* – menadžment sudionika odgojno-obrazovne djelatnosti: jedna je od rukovodnih funkcija i odnosi se na usklađivanje ljudskog potencijala radi ostvarivanja ciljeva odgojno-obrazovnog procesa. Funkciju vođenja u ustanovi ostvaruje dijelom ravnatelj, a dijelom stručni suradnici, posebno pedagog. Po svojoj je naravi vođenje stručno-pedagoška funkcija koja je minimalno pravno regulirana i zbog toga uvelike ovisna o (ruko)voditelju i stručnim suradnicima.

Autor koji u svom pogledu na menadžment, ističući ljude i njihove vrijednosti kao bitnu odrednicu, zapravo opisuje vođenje jest Peter Drucker. On smatra kako je sama bit menadžmenta „*učiniti ljude sposobnima za zajedničko izvršavanje zadaća putem zajedničkih ciljeva, zajedničkih vrijednosti, ispravnog ustrojstva, te obuke i razvoja što im je potreban da obavljaju svoj posao i da reagiraju na promjene.*“ (Drucker, 1992, 197). Druckerovo određenje menadžmenta bitno je jer odgovara humanističkom pogledu na menadžment, odnosno vođenje, koji će se kroz rad pokušati naglasiti kao kvalitetan – onaj na koji se (uspješni) menadžeri/vođe oslanjaju.

Navedeni autor naglašava kako se menadžment treba baviti ljudima, povezati ih i osposobiti za kvalitetan zajednički rad. Kako bi u tome uspio, rukovodeći tim, prije svega, treba prepoznati vrijednosti koje su zajedničke zaposlenicima te u skladu s njima usmjeriti organizaciju i postaviti ciljeve. Na taj način menadžment se zapravo okreće ka vođenju i njegovim obilježjima.

Konačno, menadžment se kao pojava ili umijeće može definirati na mnoge načine, ovisno o prirodi organizacije unutar koje se odvija, a u tim se definicijama, kako napominje Staničić (2006), može uočiti sva slojevitost menadžmenta kao fenomena. Bitno je naglasiti kako niti jedna od tih definicija nije univerzalna, već je svaka od njih prigodna za opisivanje različitog menadžmenta u različitim organizacijama, strukturama, odnosima, vizijama i ustanovama. Jurić (2004) tvrdi kako ljudi, njihova znanja, vještine, kreativnost te posebnost njihovih odnosa unutar organizacije u kojoj djeluju tvore poseban profil i duh, koji se ne može kopirati niti prikazati kao općenito važeći. Potrebno je naglasiti kako je zbog toga izuzetno važno menadžment graditi i razvijati unutar svake organizacije posebno. Zapravo, može se reći da „*opća i objektivna znanja o upravljanju mogu biti ista za dvije djelatne sredine, ali ostaje različitost koja proizlazi iz njihove primjene u posebnim sredinama...*“ (Jurić, 2004, 138)

Druckerovo određenje menadžmenta/vođenja odgovara pogledu na vođenje koje će se opisati u ovom radu iz prethodno navedenih razloga, ali i zbog sljedećeg – on ne odbacuje da menadžment s jedne strane jest *tehnologija*, jer se bavi akcijom i primjermom određenih strategija, a provjerava se rezultatima odnosno zadovoljstvom potrošača, ili pak znanjem učenika. No, s druge strane autor ističe kako se ne smije zaboraviti da je menadžment *humanistička disciplina*, jer se bavi ljudima, njihovim vrijednostima i razvojem. „*Menadžment je dakle ono što se nekad nazivalo humanističkim umijećem:*

'humanističkim' zato što se bavi temeljima znanja, poznavanja samog sebe, mudrosti i vodstva; 'umijećem' zato što je zapravo praksa i primjena.“ (Drucker, 1992, 205 i 206).

Kao što je na početku napomenuto, pojam menadžment vezan je uz mnoštvo pojmova, između ostalih i za pojam vođenja. U različitim kontekstima možemo ih različito sagledavati – kao međusobno ovisne koncepcije, kao oprečne i različite, kao međusobno nadređene odnosno podređene pojmove. Prikazano je kako se pojam 'menadžment' u teoriji može protezati kroz sve razine obrazovnog sustava. No, kada se govori o samoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, radi njenog ozračja te vrijednosti i sadržaja koji se u njoj njeguju, 'menadžment' joj kao pojam, niti kao koncepcija ne odgovara. Prirodi odgojno-obrazovne ustanove u mnogočemu više odgovara pojam 'vođenje', bilo da ga se gleda kao funkciju ruko(vođenja) ili kao koncepciju u skladu s kojom se djeluje. Sve navedeno detaljnije će se obrazložiti u podnaslovu koji slijedi.

2.1. Menadžment i/ili vođenje u obrazovanju

Prethodno poglavlje jasno pokazuje kako je područje obrazovnog menadžmenta i vodstva pluralističko, s mnogim konkurentnim perspektivama i nedostatkom dogovora o točnoj prirodi područja. Nedovoljna definiranost u teoriji dovodi i do nedosljedne praktične primjene pojmova/koncepcija upravljanja, rukovođenja i vođenja. U praksi se navedene koncepcije često izjednačavaju, ili se pak pojedinci za pojedinu koncepciju opredjeljuju isključivo prema svom individualnom uvjerenju.

Unatoč raznolikim stajalištima, danas postaje sve jasnije kako je potrebno fokus premjestiti s menadžmenta na vodstvo/vođenje, te zbog prirode odgojno-obrazovne djelatnosti rukovoditelje (ravnatelje) u odgojno-obrazovnim ustanovama poticati na vođenje. Takvu perspektivu podupire i činjenica da se, kako Bush (2007) navodi, obrazovni menadžment i vodstvo moraju centralno baviti ciljevima i svrhom obrazovanja. Može se reći kako ti ciljevi i svrhe pružaju ključne odrednice za oblikovanje upravljanja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Ako veza između cilja, svrhe, vizije i upravljanja nije jasna i bliska, postoji opasnost od *'menadžerizma'*.

Pojam 'menadžerizam' može se shvatiti kroz isticanje razlike između menadžera i vođe/lidera². Bush (2008) najjednostavnije razliku ističe tako što povezuje vodstvo s promjenom, a menadžment s održavanjem trenutnog stanja. Iako naglašava da ne daje prednost niti jednoj od te dvije koncepcije te tvrdi da različita okruženja i situacije zahtijevaju različit pristup, Bush (2008) navodi jasne distinkcije među njima:

- *Vodstvo* je po njemu utjecaj na djelovanje drugih tijekom/radi postizanja poželjnih ciljeva. Lidere opisuje kao ljude koji oblikuju ciljeve, motivaciju i akcije drugih, te napominje da su često upravo oni ti koji pokreću promjenu kako bi se postigli postojeći i novi ciljevi. Naglašava kako vodstvo zahtijeva mnogo domišljatosti, energije i vještine.
- *Menadžment* opisuje kao učinkovito održavanje postojećeg uređenja i poslovanja organizacije (ustanove). Dodaje kako prilikom ovakvog upravljanja do izražaja mogu doći i vještine vodstva, no cjelokupno djelovanje usmjereno je prema održavanju, a ne prema promjeni (isto, 2008, 4).

Slično tome, menadžera i lidera razlikuju Middlehurst i Elton (1992; prema Staničić, 2006), te tvrde kako *menadžer* stvari promatra kratkoročno, održava sustav tj. prihvaća status quo, a oslanja se uglavnom na kontroliranje ljudi; *vođa* s druge strane promatra stvari dugoročno, ima viziju te u skladu s njom izaziva i mijenja status quo, a kako bi u tome uspio on motivira i potiče – daje energiju onima koje vodi.

Menadžeri su usredotočeni na ono što se u organizaciji događa trenutno, složenost svakodnevnih situacija, problema, zadataka i dr. Vođe su usredotočeni na promjenu jer imaju viziju o tome kakva će organizacija biti za nekoliko godina, pa u skladu s time postavljaju ciljeve i zadatke u ustanovi. Green (1988; prema Staničić, 2006) dodaje kako menadžment znači prikupljanje informacija koje su nužne i bitne za trenutno pitanje/situaciju u organizaciji; vođenje podrazumijeva postajanje jasne vizije o tome kakva organizacija jest i kakvom može postati te sposobnost navođenja drugih da prihvate tu viziju.

Ranije je već spomenuto kako menadžment, kao način na koji ravnatelj oblikuje svoj rad, ne odgovara prirodi i ozračju odgojno-obrazovne ustanove. U ovom kontekstu to je moguće detaljnije pojasniti. Hijerarhijska organizacija i vertikalna odgovornost, koje

² Riječ lider proizlazi iz engleske riječi 'leader' (u prijevodu 'vođa'), a može se objasniti kao „osoba koja ima središnju ulogu ili dominantan položaj i utjecaj u grupi“ (Leksikon menadžmenta, 2001).

obilježavaju menadžment, ometaju učitelja u promišljanju obrazovnog procesa te stvaraju odnose obilježene nejednakošću, nepovjerenjem i nezadovoljstvom. Štoviše, takav odnos moći nije u skladu s demokratskim načelima, a upravo njih se nastoji prenijeti na učenike – ukoliko im se svakodnevno prikazuje nešto sasvim suprotno, malo je vjerojatno da će njihovo djelovanje u budućnosti biti obilježeno demokratskim vrijednostima. Nadalje, rad odgojno-obrazovne ustanove znatno se razlikuje od tržišno usmjerenih organizacija i zbog toga nije u redu da se umanjuje moralna dimenzija rada – upravo ona trebala bi biti temelj pedagoškog djelovanja. Ideja tržišta, na kojoj se menadžment temelji, može biti samo štetna odgojno-obrazovnoj ustanovi; menadžeri se u radu vrlo često oslanjaju na svoju moć, pritom zanemaruju moralna načela te ostvarenje ciljeva organizacije stavljaju ispred interesa zaposlenika (Everard i Morris, 1990; prema Staničić, 2006).

U literaturi se menadžere uglavnom opisuje kao one koji kruto slijede poslovnu politiku, propise i naloge nadređenih, a lidere kao one koji slijede vlastitu intuiciju. Menadžeri uglavnom djeluju racionalno i teže tradicionalnim rješenjima, dok si lideri dopuštaju reagirati emocionalno te potiču inovativna rješenja. U svakodnevnim radnim situacijama menadžer slijedi formalne procedure i koristi racionalne metode; vođa pak pokreće emocije i potiče strast u ljudima. Također, zbog svoje krutosti i podređenosti politici i propisima, menadžer nastoji vladati ljudima i zahtijeva poslušnost; suprotno tome, lider često nadahnjuje ljude zbog čega ga oni svojevolumno slijede, pozitivnije pristupaju radu i prihvaćaju odgovornosti. Štoviše, lider posvećuje pozornost dostignućima ljudi, naglašava grupni rad i uspjeh te ističe zasluge pojedinaca ne veličajući svoj doprinos; uz sve to nastoji izgraditi dobar odnos i povjerenje među ljudima (Staničić, 2006). Upravo zbog toga što menadžer zahtijeva poslušnost, a lider ju od ljudi „dobiva“ iako ju ne zahtijeva, za prve se često kaže da *rade stvari na pravi način*, a za druge da jednostavno *rade prave stvari* (Leksikon menadžmenta, 2001).

Već je spomenuto da se menadžment u teoriji proteže kroz sve razine obrazovnog sustava, no objašnjeno je i zašto odgojno-obrazovnoj ustanovi menadžment kao pojam niti kao koncepcija ne odgovara. Sada, nakon prikaza distinkcija između menadžera i vođe, potrebno je naglasiti kako se pritom misli na 'menadžerizam' – način upravljanja koji je pretežito obilježen svim navedenim karakteristikama menadžera, a vrlo malo (ili nimalo) karakteristikama vođe.

U tom kontekstu potrebno je zapravo razlikovati *menadžment* i *menadžerizam* jer mnogi autori, pa tako i Bush (2007), tvrde kako menadžment i vođenje jesu različiti, ali u ustanovi oboje moraju biti istaknuti. Po njemu, uspjeh suvremenih organizacija (ustanova) ovisi o objektivnoj perspektivi menadžera, kao i o viziji i predanosti mudrog vodstva. Isti autor (2008) naglašava kako ustanove, da bi bile učinkovite i ostvarile svoje ciljeve, moraju jednaku važnost pridavati menadžmentu i vođenju – objašnjava to tako što ističe važnost vizije (koju posjeduje vodstvo) za utvrđivanje prirode i smjera razvoja. No, napominje da je jednako važno (menadžmentom) osigurati učinkovito provođenje tog razvoja, te bez obzira na to što se neki elementi podvrgavaju promjenama, osigurati da se preostale funkcije škole provode nesmetano i učinkovito. Dakle, može se reći kako su odgojno-obrazovnoj ustanovi potrebni i vodstvo i menadžment, no pritom je potrebno razlikovati menadžment od menadžerizma, jer ovom drugom u odgojno-obrazovnoj ustavi, iz već navedenih razloga, nikako nije mjesto.

Ravnatelji su u svom svakodnevnom radu vjerojatno rijetko svjesni jesu li trenutno u ulozi vođe ili menadžera, jer jednostavno obavljaju svoj posao. Međutim, priroda njihovog rada trebala bi u svakom trenutku biti u skladu s odgojno-obrazovnim kontekstom, njegovim karakteristikama i potrebama. Kako bi to bilo tako, moraju biti svjesni da rade s ljudima te svoje djelovanje oblikovati u skladu s pedagoškim, moralnim, humanističkim načelima. Staničić (2006) to jednostavno objašnjava tvrdeći kako je djelotvorno upravljanje/vođenje kombinacija samih vođa i ljudi koje se vodi te specifičnog konteksta unutar kojeg se vođenje odvija.

Konačno, u teoriji se vodstvo može gledati kao segment menadžmenta koji se odnosi na rad s ljudima, može ga se smatrati zasebnom koncepcijom, a može ga se po važnosti izjednačiti s menadžmentom. Neki smatraju da ravnatelji trebaju upravljati postavljanjem ciljeva, odlučivanjem i kontroliranjem, dok drugi tvrde da moraju biti prvi među jednakima unutar sustava kombiniranog/zajedničkog (ruko)vođenja. Svaki od tih pogleda u određenoj je situaciji i organizaciji ispravan. No, u jednom od izvora zanimljivo je naglašeno kako „*svaki menadžer ne mora niti ne može biti vođa, niti je svaki vođa menadžer, ali je svaki uspješan menadžer istovremeno i vođa jer je kvalitetno vodstvo bit uspješnog menadžmenta*“ (Leksikon menadžmenta, 2001, 645). Upravo to 'kvalitetno vodstvo' želi se istaknuti kao odgovarajuće za odgojno-obrazovni kontekst;

kao čimbenik po kojemu se pojedine odgojno-obrazovne ustanove razlikuju; te kao fenomen na kojemu počiva ideja cjelokupnog rada.

2.2. Modeli vođenja i menadžmenta (u suodnosu)

U literaturi se menadžment i vođenje prikazuju na različite načine, ali uglavnom kao međusobno povezane koncepcije. Na isti način oblikovani su i sistematizirani modeli tih dviju koncepcija – kao međusobno povezani/odgovarajući.

Razlikuju se po tome što su modeli menadžmenta klasificirani prema razini bitnosti koja se pridaje ciljevima organizacije, nasuprot individualnim ciljevima zaposlenih; dok su modeli vođenja klasificirani prema utjecaju na ljude, odnosu prema njihovim vrijednostima i uvjerenjima te prema načinu na koji se ostvaruje razvoj ustanove. Modeli menadžmenta orijentirani su, dakle, na cilj i svrhu organizacije, a modeli vodstva na ljude (utjecaj, vrijednosti i viziju) (Staničić, 2007).

Bez obzira na njihove razlike, u klasifikaciji modela vidljivo je kako su sadržajno povezani. Svaki od devet modela vodstva sadržajno je vrlo blizak/povezan s jednim od šest modela menadžmenta. U Tablici 1 koja slijedi, vidljivo je koji model vodstva odgovara kojem modelu menadžmenta, a u nastavku poglavlja objašnjeni su modeli vodstva, u suodnosu s modelima menadžmenta.

Tablica 1: Klasifikacija međusobno odgovarajućih modela menadžmenta i vođenja (Bush, 2003, 2007, 2008)

MODELI MENADŽMENTA	MODELI VODSTVA
Formalni	Menadžerski
	Participativni
Kolegijalni	Transformacijski
	Interpersonalni
Politički	Transakcijski
Subjektivni	Postmoderni
Dvoznačni	Kontigencijski
Kulturalni	Moralni
	Instrukcijski

Mnogi su autori do sada na različite načine pristupali teorijama obrazovnog menadžmenta i vođenja te su nudili svoje viđenje koncepcija i modela. U ovom poglavlju prikazat će se suodnos modela menadžmenta i vođenja autora Tonya Busha koji je u obzir uzeo poglede mnogih autora na ovo područje, te ih integrirao i klasificirao u svojoj teoriji. U Tablici 1 okvirno je prikazana klasifikacija svih modela, a u nastavku će se pobliže objasniti same modele i njihovu povezanost.

- *Menadžerski model.* Menadžersko vodstvo, navodi Bush (2008), podrazumijeva da fokus vođe treba biti na funkcijama i zadacima. Ukoliko vođa kompetentno ostvaruje te funkcije i zadatke, olakšat će i pospješiti rad drugih u ustanovi. Nadalje, autor tvrdi kako većina pristupa menadžerskom vodstvu podrazumijeva da je ponašanje zaposlenika u ustanovi uglavnom racionalno, a vlast i utjecaj rezervirani su za formalne pozicije, te određeni statusom tih pozicija u hijerarhijskoj strukturi ustanove. Caldwell (1992; prema Bush, 2008) tvrdi kako menadžeri ustanova moraju biti u stanju razviti i provesti ciklički proces koji uključuje sedam menadžerskih funkcija - postavljanje ciljeva, identifikacija potreba, postavljanje prioriteta, planiranje, financiranje, implementacija i evaluacija. Vidljivo je da ovaj model vodstva ne uključuje koncept vizije, koji je središnji za većinu modela vodstva. Ovakvo vodstvo ima određene prednosti za birokratske sustave, ali teško ga je primijeniti u školama zbog profesionalne uloge nastavnika. „*Ako nastavnici nisu ti koji 'stvaraju' inovacije i provode promjene, već se od njih zahtijeva da jednostavno provode izvana nametnute promjene, vjerojatno će to učiniti bez oduševljenja, što dovodi do mogućeg neuspjeha*“ (Bush, 2003, 46).

Autor naglašava kako je ovaj model vodstva iznimno blizak *formalnim modelima* menadžmenta. Staničić (2007) kod tih modela ističe strukturalne elemente ustanove te postavlja težište na racionalnom pristupu u ostvarivanju zadaća ustanove. Slično tome, Bush (2003) navodi kako formalni modeli pretpostavljaju da su organizacije/ustanove hijerarhijski sustavi u kojima menadžeri određuju sredstva i načine za postizanje planiranih ciljeva. Čelnici/menadžeri posjeduju autoritet, a legitimnim ga čine njihove formalne pozicije unutar organizacije.

- *Transformacijski model.* Ovaj oblik vodstva podrazumijeva da središnji fokus vođe treba biti predanost i sposobnost zaposlenika. Bush (2008) pretpostavlja da veća razina osobne predanosti ciljevima organizacije/ustanove te veći kapaciteti za

postizanje tih ciljeva dovode do dodatnog truda i veće produktivnosti. Leeithwood (1994; prema Bush, 2008) navodi osam dimenzija transformacijskog vodstva - izgradnja vizije ustanove, postavljanje ciljeva ustanove, pružanje intelektualne stimulacije, ponuda individualizirane podrške, modeliranje najbolje prakse i važnih vrijednosti ustanove, demonstriranje visokih performansi koje se očekuju, stvaranje produktivne kulture u ustanovi te razvijanje strukture koja potiče sudjelovanje u donošenju odluka. Vidljivo je kako se ovaj model znatno razlikuje od prethodno navedenog, približavajući se svojim dimenzijama sve više ideji vođenja – od izgradnje vizije pa sve do zajedničkog donošenja odluka u ustanovi. Caldwell i Spinks (1992; prema Bush, 2008) tvrde da je transformacijsko vodstvo neophodno za autonomne škole, te da *"transformacijski lideri uspijevaju postići predanost zaposlenika do takvog stupnja da ... viši stupanj postignuća postaje gotovo moralni imperativ. ...potrebna je moćna sposobnost transformacijskog vodstva za uspješan prijelaz na sustav samoupravne škole"* (isto, 2008, 49-50)

Transformacijski model je sveobuhvatan jer pruža pristup odgojno-obrazovnom vodstvu koji se prvenstveno usredotočuje na proces, kojim vođe nastoje utjecati na ishode u ustanovi, a ne na prirodu ili smjer tih ishoda. Međutim, Bush (2008) navodi da ga se može kritizirati kao sredstvo za kontrolu nad učiteljima te dodaje kako je vjerojatnije da će ga prihvatiti sami vođe/lideri, ali ne i oni koje se vodi. Autor ide dalje s mogućim kritikama te naglašava kako zbog suvremene političke klime u kojoj odgojno-obrazovna ustanova mora djelovati, valjanost transformacijskog modela postaje upitna. Obrazovni sustav (većine država) od odgojno-obrazovnih vođa još uvijek zahtijeva da se pridržavaju vladinih propisa koji utječu na ciljeve, sadržaj kurikuluma i pedagogiju, kao i na vrijednosti. Današnji obrazovni sustav je *„mnogo više centraliziraniji, usmjereniji i kontroliraniji, nego što omogućuje ostvarenje istinski transformacijskog obrazovanja i vodstva“* (Bottery, 2001; prema Bush, 2008, 14).

Transformacijski model vodstva u skladu je s *kolegijalnim modelima* menadžmenta, pod pretpostavkom da lideri i osoblje imaju zajedničke vrijednosti i interese (Bush, 2008). Staničić (2007) navodi da se kolegijalni modeli temelje na stavu da se moć i odlučivanje moraju dijeliti među zaposlenima u ustanovi. U tom kontekstu moguće je pak govoriti o 'ograničenoj' ili 'čistoj' kolegijalnosti, ovisno o razini uključenosti

zaposlenika u donošenje odluka. Kada dobro funkcionira, kolegijalni model ima potencijal da uključi sve sudionike u postizanje obrazovnih ciljeva. Ciljevi lidera i zaposlenika tada se podudaraju do te mjere da je realno govoriti o skladnom odnosu i istinskoj usklađenosti/povezanosti, koja vodi do zajedničkih, dogovorenih odluka. No, kada su kolegijalnost i "transformacija" samo plašt za nametanje vrijednosti vođe ili obrazovne politike, onda je proces politički, a ne kolegijalan (Bush, 2008).

Osim transformacijskog modela vodstva, Bush uz kolegijalni model menadžmenta veže i sljedeća dva modela vodstva, a to su participativni i interpersonalni model.

- *Participativni model.* Ovaj model odnosi se na tzv. sudjelujuće vodstvo, koje pretpostavlja da procesi donošenja odluka grupe trebaju biti i središnji fokus te grupe (Bush, 2007). Participativni model vodstva podupire sljedeće tri pretpostavke – sudjelovanje će povećati učinkovitost škole; sudjelovanje je opravdano demokratskim načelima; i u kontekstu upravljanja temeljenog na lokaciji i situaciji, vodstvo je potencijalno dostupno bilo kojem sudioniku/zaposleniku/suradniku (Leithwood i sur., 1999; prema Bush, 2007). Autor naglašava kako uspješno participativno vodstvo može povezati osoblje i olakšati pritisak na ravnatelja ustanove. *"Teret vodstva bit će manji ako se funkcije i uloge raspodijele i ako se koncept podijeljenog/višestrukog vodstva pojavi kao održiva zamjena za glavno vodstvo"* (Sergiovanni, 1984; prema Bush, 2007, 397). Staničić (2006) kao neke od karakteristika ovakvog vodstva navodi zajedništvo, suradnju, delegiranje odgovornosti i zajedničko odlučivanje. Participativno vođenje pogoduje zbližavanju i privrženosti suradnika te razvoju timskog rada, osobito kada je riječ o stručnim pitanjima vezanim za pedagoški proces. Može se nadodati kako ljudi lakše prihvaćaju i provode odluke u kojima su sudjelovali, osobito ako se te odluke odnose izravno na njihov posao. Kritike ovog modela proizlaze iz potencijalno neracionalne potrošnje vremena na dogovor i usuglašavanje oko odluka, ali i iz činjenice da sudjelovanje svih u odlučivanju ne umanjuje odgovornost ravnatelja ustanove (Staničić, 2006).

Ovaj model vodstva, kao i prethodni, povezan je s *kolegijalnim modelima* menadžmenta. Dok je u transformacijskom modelu veća usredotočenost bila na utjecaju na predanost zaposlenika, a naravno, putem kolegijalnog odnosa s i među njima, participativni model je više povezan s kolegijalnošću putem zajedničkog

donošenja odluka. U svakom slučaju, u jednom i drugom modelu vodstva veliki značaj ima razina povezanosti i kolegijalnosti svih suradnika.

- *Interpersonalni model.* Ovaj model vodstva treći je model za kojeg je kolegijalnost relevantna. West-Burnham (2001; prema Bush, 2008, 14-15) tvrdi da je "*međuljudska inteligencija vitalni medij*", te da je „*interpersonalna inteligencija autentičan raspon intuitivnih ponašanja izvedenih iz sofisticirane samosvijesti, što olakšava učinkovito su-djelovanje s drugima*“. Staničić (2006) navedeno objašnjava tako što izdvaja klimu humanih međuljudskih odnosa kao nešto što će potaknuti zaposlene na međusobnu suradnju. Preduvjet za to po njemu su istaknute interpersonalne vještine ravnatelja, koje se manifestiraju kao njegovo prepoznatljivo intuitivno ponašanje. Ono se očituje u pozitivnoj interakciji sa zaposlenicima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, ali posebno dolazi do izražaja u ravnateljevu (odgovarajućem) formiranju timova okupljenih oko određenih nastavnih i razvojnih projekata.

Interpersonalno vodstvo povezano je s *kolegijalnim modelima* menadžmenta u tome što naglašava važnost suradnje i međuljudskih odnosa. No, za razliku od prijašnjih, interpersonalni model nije povezan s kolegijalnošću tako što ovisi o razini kolegijalnosti s i među zaposlenicima. Ovaj model povezan je s kolegijalnošću putem međuljudskih odnosa, a oni su pak sačinjeni od odnosa svakog pojedinca s drugima, dakle ovise o interpersonalnoj inteligenciji svakog pojedinca. Može se, dakle, zaključiti kako ovaj model, odnosno interpersonalna inteligencija i intuicija svakog pojedinca, ima veliki značaj za razinu kolegijalnosti, a ne obrnuto. Kolegijalnost ovisi o interpersonalnom modelu, a ne model o razini kolegijalnosti, kako je bio slučaj u transformacijskom i participativnom modelu.

- *Transakcijski model.* Transakcijsko vodstvo obilježeno je odnosom sa zaposlenicima koji se temelji na razmjeni nekog 'vrijednog resursa'. Staničić (2006) slikovito objašnjava kako u takvim okolnostima ravnatelj često u zamjenu za potporu svojih ideja i ideja svojih 'privrženika' nudi razne pogodnosti, kao što su pohvale, nagrade, napredovanje na poslu i sl. Između ravnatelja i zaposlenika se raznim oblicima ugovora uređuju uvjeti i obaveze zaposlenika, a svrha je tih ugovora zapravo, kontroliranje i usmjeravanje zaposlenika u smjeru koji ravnatelju odgovara. Onome tko na ovakav način oblikuje svoje vodstvo nije cilj potaknuti ljude na bolji rad i

postići predanost. Bush (2008) naglašava kako zaposlenik u takvim uvjetima svoju interakciju s ravnateljem shvaća kao epizodu koja je kratkotrajna i ograničena na transakciju/razmjenu. No, sve navedeno se vidi i u rezultatima koji se postižu uglavnom u ograničenom području rada, dok cjelokupno vodstvo rezultira tek kratkoročnim učinkom. Miller i Miller (2001; prema Bush, 2008) navode kako ovaj model vodstva predstavlja kontrast transformacijskom vodstvu. Transformacijsko vodstvo po njima je složenije i snažnije jer se zaposlenici angažiraju na takav način da se ravnatelj i zaposlenici svojim djelovanjem međusobno podižu na višu razinu predanosti, privrženosti, motivacije i morala. Tada do izražaja dolazi bit vodstva – djelovanje/akcija svakog zaposlenika (uključujući i vodstvo) u doticaju s akcijama drugih, rezultira pozitivnim ishodima tog zajedničkog djelovanja te dovodi do privrženosti i daljnje motivacije. Jednostavnije rečeno, motivi ravnatelja i zaposlenika u transformacijskom vodstvu se spajaju, dok u transakcijskom vodstvu to nije slučaj. Miller i Miller (2001; prema Bush, 2008) kao glavni transakcijskog vodstva izdvajaju to što ne povezuje zaposlenike gotovo nikad, osim u neposrednom dobitku koji proizlazi iz transakcije. Takvo vodstvo ne rezultira dugoročnom predanošću zaposlenika viziji i vrijednostima koje se njeguju u ustanovi.

Transakcijsko vodstvo povezano je s *političkim modelima* menadžmenta. Staničić (2007) navodi kako oni uključuju teorije prema kojima je donošenje odluka proces pregovaranja i međusobnog pogađanja (svih) zaposlenika. Ustanove stoga postaju političke arene čiji su članovi uključeni u političke aktivnosti, uglavnom zato da bi ostvarili svoje interese. Unutar ustanove se razvijaju interesne grupe koje nastoje postići svoje posebne ciljeve, a konflikti se pritom smatraju prirodnim pojavom. Transakcija/razmjena u takvom okruženju postaje utvrđena politička strategija. Čelnici/ravnatelji posjeduju autoritet koji proizlazi iz njihovih položaja, a imaju i moć u obliku ključnih nagrada kao što su promocija i reference. Međutim, čelniku je potrebna suradnja i potpora osoblja da osigura učinkovito upravljanje organizacijom, a upravo razmjena može osigurati pogodnosti za obje strane (Bush, 2008).

- *Postmoderni model.* Ovaj model relativno je novi model vodstva, koji nema opće prihvaćene definicije. Keough and Tobin (2001; prema Bush, 2008) navode kako trenutna postmodernistička kultura veliča postojanje više realnosti, odnosno mnoštva subjektivnih istina koje su definirane iskustvom svakog pojedinca. To mnoštvo

subjektivnih istina, osim što ukazuje na postojanje različitih realnosti, rezultira i gubitkom apsolutne vlasti jednog pojedinca. Nije stoga čudno što postmodernistički model nudi malo zaključaka o tome kako bi ti pojedinci/vođe trebali djelovati. Najjasnija točka koja proizlazi iz postmodernističkih razmatranja jest da vođe trebaju poštivati različite, individualne perspektive svih zaposlenika u ustanovi. Također, trebaju izbjegavati oslanjanje na hijerarhiju, jer taj koncept ima slab utjecaj u takvoj fleksibilnoj organizaciji. Starratt (2001; prema Bush, 2008) uspoređuje postmodernizam s demokracijom te zagovara savjetodavni, participativni, inkluzivni pristup koji je inače u skladu i s participativnim vodstvom. Sackney i Mitchell (2001; prema Bush, 2008) također naglašavaju važnost pojedinačnog tumačenja situacije/stvarnosti. Prema njima, voditelji moraju obratiti pažnju na kulturnu i simboličku strukturu značenja, koje pojedinci i skupine pridaju nekom događaju. Naglašavaju kako postmoderno vodstvo pomiče fokus s vizije na glas pojedinca/zaposlenika - umjesto uvjerljive vizije artikulirane od strane vođe, postoji više vizija i različitih kulturnih značenja. Staničić (2006) napominje kako mnogostruka, pojedinačna shvaćanja svrhe i života škole, organizaciju njezina rada čine vrlo složenom. Dodaje i kako se po ovom modelu ravnatelj ne oslanja na autoritet i hijerarhiju, pa stoga gubi prijeko potrebnu količinu moći što mu omogućuje funkcionalno odlučivanje. Upravo ta ograničenost ravnateljevih osobnih odluka i poteza u literaturi se navodi kao glavna zamjerka ovog modela.

Postmoderno vodstvo usko je povezano sa *subjektivnim modelima* menadžmenta. Njih odlikuju pristupi koji veću pozornost pridaju pojedincima u organizaciji, a manju organizaciji u cjelini. Takvi pristupi, navodi Staničić (2007), polaze od subjektivne percepcije koju pojedinac ima o organizaciji, pa se može reći da su te percepcije ishodište same organizacije. Događaji i situacije imaju različita značenja za različite sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Organizacije/ustanove su, stoga, društvene konstrukcije, a njihova glavna obilježja proizlaze iz interakcije njihovih sudionika (Staničić, 2007). Autor ide dalje pa navodi kako su organizacije manifestacije vrijednosti i vjerovanja koje imaju pojedinci u njima, one su kreacije ljudi unutar njih. Vodstvo se, prema mnogim autorima, teško usklađuje sa subjektivnim modelima. Pridavanje različitog značenja situacijama odnosi na sve ljude u organizaciji, uključujući i vodstvo. Staničić (2007) navodi kako se svi unutar organizacije bave

vlastitim interesom, no značajnu razliku čini to što vođa organizacije može biti u poziciji da svoja značenja nametne drugima. Ono što će odrediti ravnatelja kao menadžera, odnosno kao vođu, jest to kakav će stav zauzeti. Ukoliko odluči svoju percepciju organizacije nametnuti drugima, on zauzima formalni, menadžerski stav. No, ukoliko shvaća da njegovo upravljanje treba biti rezultat njegovih osobnih kvaliteta i vještina, a ne samo ishod službenog autoriteta, tada zauzima subjektivni stav. Staničić (2007) kao moguće, najefikasnije voditelje izdvaja one koji kombiniraju formalni i subjektivni stav – imaju pozicijsku moć i osobne kvalitete iz kojih proizlazi poštovanje kolega.

- *Kontigencijski model.* Svi modeli vodstva prikazani do sada pružaju korisne uvide u samo jedan, određeni aspekt vodstva. Međutim, naglašava Bush (2008), niti jedan od tih modela ne daje potpuni prikaz odgojno-obrazovnog vodstva. Može se reći kako ne postoji jedan najbolji model vodstva, a kontigencijski model, u skladu s time, daje alternativni pristup. Ovaj model naglašava raznoliku prirodu obrazovnog konteksta i daje prednost prilagodbi stilova vodstva određenoj situaciji. To znači da vođe reagiraju na jedinstvene okolnosti ili probleme u ustanovi. Štoviše, situacije/konteksti u kojima se odvija proces vodstva raznoliki su, a kako bi vodstvo bilo učinkovito ono se tim raznolikim kontekstima mora prilagođavati. Yukl (2002; prema Bush, 2008) dodaje kako je ravnatelj posao previše kompliciran i nepredvidiv da bi se oslanjao na skup standardiziranih odgovora na situacije. Učinkoviti vođe neprekidno 'čitaju' situaciju – vodstvo zahtijeva učinkovitu dijagnozu problema te primjenu najprikladnijeg odgovora na problem ili situaciju (Bush, 2008). Bitno je naglasiti kako je ovakav refleksivni pristup osobito važno primijeniti u nemirnim, nepredvidivim razdobljima, kada voditelji moraju biti sposobni pažljivo procijeniti situaciju i reagirati na odgovarajući način, a ne oslanjati se na standardni model vodstva.

Ovaj model vodstva najuže je povezan s *dvoznačnim modelima* menadžmenta. Teorije unutar kojih su osmišljeno dvoznačni modeli navode nejasnoće i dvosmislenosti/dvoznačnosti kao bitne karakteristike složenih organizacija kakve su odgojno-obrazovne ustanove. Te nejasnoće se osobito povećavaju u vrijeme brzih promjena, navodi Staničić (2007). Ovakvo shvaćanje ustanove podrazumijeva da vođe ne mogu kontrolirati situaciju kao što je to primjerice kod formalnih modela. Umjesto toga vođa postaje pomagač složenog procesa odlučivanja kojim stvara

mogućnosti za odlučivanje o problemima, sudjelovanje svih i izlaganje rješenja. Pritom se ravnatelj može opredijeliti za aktivnu participaciju te povećati svoj utjecaj na donošenje odluke, ili se pak odreći izravnog sudjelovanja u donošenju odluke i okrenuti se problemima vezanim za zaposlenike (Staničić, 2007). Ukratko, dvoznačni modeli podrazumijevaju turbulenciju i nepredvidivost dominantnim obilježjima ustanove, a donošenju odluka u takvoj ustanovi kao fluidno, u koje se zaposlenici uključuju i isključuju ovisno o situaciji (Staničić, 2007).

- *Moralni model.* Moralna dimenzija vodstva temelji se na normativnoj racionalnosti. To je racionalnost koja se temelji na onome što vjerujemo i što smatramo dobrim (Sergiovanni, 1001; prema Bush, 2008). Ovaj model pretpostavlja da bi fokus vodstva trebao biti na vrijednostima, vjerovanjima i etici samih vođa. To zapravo znači da njihova vlast i utjecaj moraju biti izvedeni iz onoga što je ispravno ili dobro. West-Burnham (1997; prema Bush, 2008) raspravlja o dva pristupa moralnom vodstvu. Prvi pristup opisuje kao 'duhovni', koji se odnosi se na misao da mnogi ravnatelji posjeduju ono što bi se moglo nazvati 'perspektivom višeg reda', koja je pak često određena/opravana vjerskom pripadnošću. Drugi pristup autor opisuje kao 'moralnu smjelost', sposobnost djelovanja na način koji je u skladu s etičkim sustavom određenog vremena. Moralno siguran vođa prema tome je netko tko može: pokazati dosljednost između principa i prakse; primijeniti principe u novim situacijama; postići razumijevanje i stvoriti zajednički rječnik; objasniti i opravdati odluke u moralnom smislu; održavati određena načela tijekom vremena te preustrojiti načela po potrebi (West-Burnham 1997; prema Bush, 2008, 17). Staničić (2006) pak navodi kako se od moralnog vođe očekuje razboritost i dosljednost te uvažavanje vrijednosti zaposlenika. Dodaje kako pritom vođa treba poticati jednakost, suradnju, kooperativnost, timski rad, privrženost, razumijevanje i dr. Ono što može stvoriti probleme u ovakvom načinu vođenja jest razlika između vrijednosti zaposlenika i vođe – moralno vođenja sa suprotstavljenim vrijednostima može biti otežano, naglašava Staničić (2006). Osim toga, vrijednosti svakog ravnatelja ovise o mnogim čimbenicima poput obrazovanja, iskustva, porijekla i sl., i nije ih moguće svrstati u standard.

Ovaj model vodstva povezan je s *kulturalnim modelima* menadžmenta. Ovi modeli, za razliku od drugih, više ističu važnost neformalnih nego formalnih aspekata

ustanove (Staničić, 2007). To znači da je njihov fokus na normama i vrijednostima pojedinca, te na opažanjima kako se percepcije zaposlenika uklapaju u cjelokupnu organizaciju/ustanovu. Norme, vrijednosti i uvjerenja najbitnije su odrednice neke organizacije, one odražavaju ali i usmjeravaju ponašanja njezinih zaposlenika. Točnije, „*ponašanje ljudi u nekoj organizaciji nije uvjetovano samo reakcijama na određene događaje, nego je potaknuto i interakcijom s nekim nevidljivim i neopipljivim snagama što djeluju u organizaciji i njenom okruženju*“ (Staničić, 2007). Kulturu organizacije, između ostalog, čine i rješenja za vanjske i unutarnje probleme koja vrijede za sve unutar te organizacije, a prenose se i na nove suradnike kako bi se i oni što bolje integrirali u novu socijalnu zajednicu (Staničić, 2006). Autor navodi kako se kultura ustanove razvija kroz duže vrijeme i tijekom njenog razvoja oblikuju se trajna stajališta o prirodi stvari, vremenu, istini, ljudskoj naravi i odnosima. Najveća uloga vodstva je, stoga, oblikovanje i održavanje tih normi, vjerovanja i vrijednosti koje određuju kulturu njihove ustanove.

- *Instrukcijski model.* Odgoj, učenje i poučavanje čine osnovnu svrhu i središnji proces u odgojno-obrazovnim ustanovama, a instrukcijsko je vođenje, navodi Staničić (2006), u funkciji podizanja kvalitete tog procesa, i to prvenstveno profesionalnim usavršavanjem učitelja/odgajatelja. U kontekstu podizanja kvalitete procesa „*instrukcijsko vodstvo ... jako brine o poučavanju i učenju, uključujući profesionalno učenje nastavnika, kao i rast učenika*“ (Southworth, 2002; prema Bush, 2008, 18). Bush i Glover (2003; prema Bush, 2008) još detaljnije opisuju utjecaj na kvalitetu procesa pa naglašavaju smjer tog utjecaja i vođenja – prema njima je instrukcijsko vodstvo usmjereno na poučavanje i učenje te na ponašanju učitelja/odgajatelja u radu s djecom. Utjecaj vođe usmjeren je, dakle, na djetetovo/učeničko učenje, koje se ostvaruje putem učitelja. Naglasak je na konkretnom smjeru i mjestu utjecaja, a ne samom utjecaju. Blase and Blase (1998, prema Bush, 2008) navode da se učinkovito instrukcijsko vodstvo sastoji od tri aspekta, a to su: razgovor s učiteljem, promicanje profesionalnog razvoja učitelja i poticanje refleksije (i samorefleksije) učitelja. Suprotno svemu navedenom, Leithwood (1994, prema Bush, 2008) tvrdi da instrukcijsko vodstvo nije adekvatno jer je snažno fokusirano na učionicu, a ne bavi se stvarima/promjenama kao što su organizacija ustanove i dr. Kritike ovog modela vodstva iznosi i Staničić (2006) naglašavajući kako, bez obzira na to što ravnatelji na

funkciju vodstva dolaze uglavnom „iz učionice“, s iskustvom učitelja, upitna je njihova kompetentnost za instrukcijsko vođenje svih zaposlenika ustanove. Autor dodaje i kako je u Hrvatskoj zadaća profesionalnog usavršavanja učitelja/odgajatelja dodijeljena pedagozima, kao stručnjacima za odgojno-obrazovni proces i uvođenje promjena u njega, pa ravnatelji nisu jedini, izravni instrukcijski vođe. Kritiku iznosi jer, bez obzira na to, nadležne vanjske službe od ravnatelja ipak zahtijevaju instrukcijsko vodstvo, ako u ničem drugom, onda u odgovornosti za stručnost rada učitelja/odgajatelja. Kada govori o ulozi pedagoga, autor ovdje zapravo govori o zajedničkom, podijeljenom, distribuiranom vodstvu o kojem će se detaljnije govoriti kasnije u radu. Konačno, kritika instrukcijskom vodstvu upućena uglavnom radi upitne kvalificiranost ravnatelja te prevelike orijentacije na nastavu, a zanemarivanje ostalih segmenata upravljanja organizacijom (Staničić, 2006). Unatoč navedenim komentarima, bitno je naglasiti kako je instrukcijsko vodstvo vrlo važna dimenzija jer usmjerava i podiže kvalitetu središnje aktivnosti škole – poučavanja i učenja.

Nakon što su prikazani svi modeli vođenja i menadžmenta, potrebno je jasno naglasiti kako niti jedan od modela gotovo nikad samostalno ne egzistira u životu i radu određene ustanove. Odgojno-obrazova ustanove je složena organizacija i unatoč tome što se u ovim modelima nastoje prikazati brojni aspekti njezina funkcioniranja, oni se uglavnom ne mogu sažeti samo na jedan model vođenja ili menadžmenta. Može se reći kako se gotovo uvijek u ustanovi može prepoznati više postojećih modela koji oblikuju praksu te ustanove, u različitim omjerima. Bush (2003) u skladu s time govori kako omjer, tj. zastupljenost određenog modela u ustanovi ovisi o njezinoj veličini, organizacijskoj strukturi, vremenu koje se može posvetiti vođenju, dostupnosti resursa i okruženju ustanove. Modeli se s obzirom na te čimbenike mogu protumačiti na mnoge načine. Tako Staničić (2006) navodi kako će u malim ustanovama biti veći izgledi za kolegijalne modele menadžmenta, dok će veće ustanove imati složeniju strukturu i formalnije upravljanje, s elementima političkog modela. Isto tako, autor navodi kako su menadžersko ili transakcijsko vođenje bliže primjeni u većim ustanovama, dok transformacijsko vođenje može biti podjednako uspješno u manjim i većim ustanovama.

Valja naglasiti kako navedeni i slični primjeri za mnoge autore mogu biti logični zaključci, ali oni i dalje nisu potvrđena pravila na koje se treba oslanjati prilikom

oblikovanja vodstva u određenoj ustanovi. Još manje su takvi zaključci opravdanje za nekvalitetno, nehumano, nedemokratsko ili nepedagoško vodstvo u odgojno-obrazovnoj ustanovi, bez obzira na njezinu veličinu, financijske resurse ili okruženje.

Slunjski (2016) u ovom kontekstu nudi sličan pogled na određene čimbenike kao i Staničić, ali za razliku od njega nudi i rješenje. Autorica navodi kako je potencijal međusobnog utjecaja i suradnje praktičara na zajedničkom stvaranju kvalitetne prakse, veći u manjim ustanovama nego u jako velikim. U velikim ustanovama, dodaje autorica, birokratska kontrola često je dominantan način na koji suradnici utječu jedni na druge. No, nije se u redu s takvim činjenicama jednostavno pomiriti i shvatiti ih kao pravilo, jer se i na njih može utjecati, s ciljem mijenjanja na bolje. Slunjski (2016) stoga naglašava kako je poželjno otvoriti više manjih ustanova, a one veće podijeliti na manje cjeline. Također, dodaje autorica, potrebno je (i moguće) jačati grupne norme u velikim ustanovama te povezivati "inovativne" praktičare s onim manje ambicioznima.

Sve navedeno u opisima modela zapravo su vještine koje se mogu naučiti i prakticirati. Također, jasno je kako u jednoj ustanovi, radi njezine kompleksnosti, istovremeno postoji više modela. Međutim, Bennett i Anderson (2003) napominju da poznavanje znanosti o upravljanju organizacijom/ustanovom nije dovoljno. To zapravo znači da je potrebno nešto više, a to je razumijevanje koji je stil prikladan u kojim okolnostima, prilagođavanje tih stilova potrebama konkretne ustanove te donošenje ispravne odluke u određenom trenutku. Za to je potrebna sasvim druga dimenzija – *umjetnost vodstva*, implementacija onoga što se zna i razumije. Konačno, svaka ustanova mora prije svega biti usredotočena na kvalitetan, holistički odgoj i učenje djece, koje ovisi o načinu učiteljeva/odgajateljeva djelovanja, a ono je pak, u velikom dijelu, određeno i djelovanjem vodstva.

2.3. Pristupi vodstvu i stilovi vođenja

Svi do sada navedeni modeli vođenja razlikovali su se ponajprije po važnosti koju je pojedinim model davao određenom elementu, kao ključnom za uspješnost vođenja. S obzirom na taj element, može se izdvojiti više pristupa i stilova koji se prepoznaju u literaturi, a koji zapravo nastoje utvrditi/prikazati na koji način postići uspjeh u vodstvu. Pritom se neki autori oslanjaju na karakterne osobine voditelja, neki na kontekst/situaciju u kojoj voditelj djeluje, neki na ponašanje/stil voditelja, a neki pak u kontigencijskom

pristupu nastoje spojiti odnos voditelja, zaposlenika i situacije. Različite stilove i pristupe obradili su Nigel Bennet sa suradnicima, kao i Stjepan Staničić, te će se njihova viđenja pristupa i stilova usporedno prikazati.

U *pristupu obilježja/osobina* "esencija" pojedinog vođe je kritična, a kontekst unutar kojega se vodstvo odvija nije toliko bitan (Bennett i sur., 2003). Prema ovom pristupu, uspješan vođa je uspješan pod bilo kojim okolnostima. Veća je vjerojatnost da su osobine koje mu omogućuju uspješnost dio njegove genetske šablone, jer bi inače iskustva/situacije s kojima se suočavao tijekom života imale utjecaj na njegove osobine i vodstvo. Ovaj pristup vrlo je sličan *teoriji karakternih crta* koju spominje Staničić (2006). Spomenuta teorija kao odrednice dobrog vođenja najčešće ističe voditeljevu odlučnost, samopouzdanje, inteligenciju, inicijativnost i marljivost. Ove karakterne crte ističu se kao (urođene) osobine koje bi netko trebao imati, da bi bio uspješan vođa, a cjelokupna teorija, kao i Bennettov pristup, ukazuje na to da bi se voditelji u ustanovama trebali birati prema osobinama koje posjeduju. Problematičnost takvih pogleda jest u tome što ne postoji način/instrument koji bi omogućio utvrđivanje razine određenih osobina, osim toga u obzir nisu uzete potrebe i osobine drugih zaposlenika, o kojima također ovisi vodstvo u ustanovi.

U *situacijskom pristupu*, navodi Staničić (2006), situacija u kojoj se realizira vođenje jest element koji ima presudan utjecaj. Bennett i sur. (2003) pak navode kako je u ovom pristupu potrebno sagledati "esenciju"/obilježja vođe s obzirom na kontekst/situaciju. Određeni konteksti zahtijevaju određene vrste vodstva, stoga vođa mora imati vrlo jasnu sliku okružja u kojem se nalazi. Međutim, autori navode kako vođa može biti dovoljno fleksibilan da generira više stilova te ovisno o situaciji koristi pojedini stil.

Biheviorističke teorije pak polaze od činjenice da je ponašanje pojedinca od ključne važnosti u njegovu vođenju, a ne njegove karakterne crte ili situacija u kojoj djeluje. S vremenom se ponašanje počelo povezivati, tj. poistovjećivati sa stilom rada vođe/vodstva u ustanovi. Staničić (2006) navodi kako se stil najčešće definira kao skup karakterističnih individualnih metoda, postupaka i tehnika svojstvenih vođi/vodstvu, u odnosu s ljudima i odnosu prema zadacima koje ostvaruje u svom radu u ustanovi. Teorija stila, navodi autor, kao i neki prethodni pristupi i teorije, također podliježe kritikama. Da su teoretičari stila u potpunosti u pravu, onda bi se voditelji određenim procedurama mogli educirati i

ovladati vještinama koje bi im garantirale uspjeh u vodstvu, bez obzira na njihove karakterne crte i druge čimbenike.

Staničić (2006) uz biheviorističke teorije veže različite stilove vođenja s obzirom na korištenje autoriteta i Likertov model stila vođenja, te razlikuje ravnatelje koji su primarno usmjereni na zadatak, odnosno na ljude. U nastavku će se spomenuti stilovi detaljnije opisati.

Stilovi vođenja s obzirom na korištenje autoriteta:

- *Autokratski stil.* Ovo je stil kojeg obilježava vlast/moć – ona je koncentrirana u rukama jedne osobe koja ima neograničenu moć odlučivanja. Odnosi i veze među vodstvom i zaposlenicima su jednosmjerne, što zapravo znači da svi zadaci i nalozi idu od rukovoditelja prema podređenima. Oni koji podupiru ovakav stil vođenja smatraju da je njegova dobra strana što je rukovoditelj nadmoćan pa na taj način može utjecati izvršavanje zadataka i efikasnost zaposlenika (Sikavica, 1998; prema Staničić, 2006). Ravnatelj s autokratskim stilom vođenja samostalno donosi sve odluke vezane za organizaciju rada ustanove, ne konzultira suradnike ni u čemu, a ako se to i dogodi onda se svodi na formalno saslušavanje kojim zapravo prikriva svoju autoritarnost. Posljedica takvog stila je napeta atmosfera u kojoj učitelji/odgajatelji i stručni suradnici ne iznose svoja stručna mišljenja, jer se ne osjećaju dovoljno sigurnima. Na taj način se, između ostalog, onemogućuje stručno usavršavanje i unapređenje zaposlenika, pa inventivni praktičari takve ustanove najčešće napuštaju (Staničić, 2006). Ovakav stil vodstva ni u kojem pogledu nije pogodan za odgojno-obrazovnu ustanovu jer ima negativan utjecaj na učitelje/odgajatelje, a samim time i negativne posljedice na sam nastavni proces/rad u odgojnim skupinama.
- *Demokratski stil.* Ovaj stil predstavlja potpunu suprotnosti autokratskom stilu. Zaposlenici se u ovom stilu ne smatraju podređenima, već suradnicima. Demokratski vođa donosi odluke u suradnji sa zaposlenicima, a potiče i suradnju među samim zaposlenicima. Staničić (2006) navodi kako su temelj ovakvog stila dobri socijalni odnosi, kojima se posvećuje velika pozornost. Takve odnose u ustanovi, u velikoj mjeri, postavlja sam ravnatelj – ukoliko on iskazuje razumijevanje i povjerenje prema zaposlenicima, pozitivno je orijentiran i ohrabruje ih, takvi odnosi razvit će se i među većinom zaposlenika. Osim dobrih socijalnih odnosa, Staničić (2006) ističe i

profesionalnost, koja proizlazi iz uvjerenja da su svi zaposlenici ustanove stručnjaci u svom području rada. Iz tog razloga, mnogo se važnosti pridaje profesionalnom usavršavanju. Ovakav stil svakako će se pozitivno odraziti na zadovoljstvo učitelja/odgajatelja u ustanovi, samim tim i na rad s učenicima te kvalitetu cjelokupnog procesa u ustanovi.

- *Leiszez-faire stil.* Ovaj stil vođenja određuje minimalno uplitanje voditelja u rad zaposlenika. Dopušteno im je da samostalno odrede ciljeve i sredstva za njihovo postizanje, a uloga voditelja jest pribavljanje potrebnih informacija i sredstava te povezivanje s vanjskim okruženjem (Staničić, 2006). Vodstvo u ovom slučaju ne smatra svojom brigom ono što se događa u nastavnom procesu ili odgojnim skupinama, niti surađuje sa zaposlenicima na rješavanju nekih pedagoški problema. Staničić (2006) slikovito opisuje kako zaposlenici u ustanovama koje su tako vođene često imaju osjećaj da nemaju ravnatelje ni stručni tim.

Likertov model stila vođenja:

Osim prethodno navedenih stilova vođenja, klasificiranih prema korištenju autoriteta, postoje i drugi stilovi koji su zasnovani na istim temeljima, ali iz druge perspektive. Neke od tih stilova razvio je profesor i organizacijski psiholog Rensis Likert. Osmislio je vlastiti sustav podjele stilova koji se temelje na komunikaciji između menadžera i zaposlenika. Staničić (2006) navodi kako je Likert u svom modelu izdvojio sedam dimenzija na temelju kojih se utvrđuje stil vođenja: „*motivacija, komunikacija, interakcija i utjecaji, te odlučivanje, ciljevi, kontrola i efekti*“ (isto, 2006, 247). Empirijskom analizom kod velikog broja rukovoditelja Likert je utvrdio četiri karakteristična stila vođenja (Staničić, 2006).

- *Autoritativni stil.* Buble (2006) ga naziva ekstremno-autoritativnim, te tvrdi kako ga karakterizira nepovjerenje rukovoditelja u odnosu na zaposlenike. Takvi rukovoditelji postižu motivaciju zaposlenika zastrašivanjem i kaznama s vrlo malo nagrađivanja, a komunikacija između menadžera i zaposlenika svedena je na minimum.
- *Očinski stil.* Ovaj stil Staničić (2006) opisuje kao dobronamjerno autoritativni. Buble (2006) za njega daje naziv benevolentno-autokrativni stil, te tvrdi kako rukovoditelj koji se ponaša u skladu s ovim stilom motivira zaposlenike nagradama, ali onda kada je povjerenje na visokoj razini. Menadžere ovog stila zanima što njegovi zaposlenici

misle i kakve ideje imaju. No, i dalje imaju kontrolu nad poslovanjem djelujući u skladu sa politikom organizacije i donoseći glavne odluke samostalno (Buble, 2006).

- *Konzultativni stil.* Karakterističan je za organizacije u kojima rukovoditelji imaju mnogo povjerenja u suradnike pa njihove ideje i mišljenja uzimaju u obzir prilikom donošenja odluka, određivanja strategije ili kreiranja poslovnih planova (Buble, 2006).
- *Participativni stil.* Staničić (2006) ovaj stil opisuje kao demokratsko sudjelujući. Buble (2006) ga naziva participativno-skupnim stilom, te tvrdi kako ga Likert izdvaja kao najuspješniji, zato što se zaposlenicima pridaje potpuno povjerenje, a svaka kreativnost i inovacija imaju važnu ulogu u djelovanju organizacije. Staničić (2006) dodaje kako su najuspješniji voditelji koji prakticiraju ovakav stil zato što je zasnovan na visokim zahtjevima koji potiču pojedinca i razvijaju njegove sposobnosti, te zato što ovakav stil decentralizira odlučivanje, pri čemu se odluke donose na onoj razini na kojoj postoji najviše znanja.

Stilovi vođenja s obzirom na primarnu usmjerenost ravnatelja:

Staničić (2006) u kontekstu istraživanja primarne usmjerenosti ravnatelja iznosi kako se, sa stajališta odgojno-obrazovnih ustanova, ravnatelji mogu podijeliti na one koji snažno skrbe o programu rada ustanove, te na one koji uglavnom brinu o zaposlenicima u ustanovi.

- *Usmjerenost na zadatke.* Ravnatelji koji su primarno usmjereni na zadatke u prvi plan stavljaju cilj i zadaće ustanove, inzistiraju na njihovu postignuću i ne brinu za mišljenje svojih suradnika (Staničić, 2006). Takvi ravnatelji zadovoljavaju se formom, a ne sadržajem procesa u ustanovi. Oni nadzor doživljavaju i prepoznaju kao službu s birokratskim i administrativnim mehanizmima kontrole, pa stoga svoje spoznaje o kvaliteti procesa u ustanovi temelje isključivo na papirima i zapisnicima, a ne na stvarnom uvidu u odgojno-obrazovni proces i njegove rezultate (Staničić, 2006).
- *Usmjerenost na ljude.* Ravnatelji kojima je bitno skrbiti za zaposlenike u ustanovi svjesni su da se pedagoški proces ne može odvijati ako ljudi koji ga pokreću nisu pozitivno vezani za njega te u svom radu ne pokazuju pozitivnu, humanu dimenziju. Ravnatelji stoga skrbe o svojim suradnicima i njihovu raspoloženju, dajući im da

znanja da su važni za funkcioniranje ustanove (Staničić, 2006). Također, ravnatelji svojim zaposlenicima iskazuju razumijevanje i poštuju njihovo dostojanstvo. Autor navodi kako su takvi ravnatelji više pedagoški stručnjaci, a manje administratori i birokrati. Dodaje kako su, bez obzira na to koliko program ili zapisnik bio dobar, svjesni da to ne jamči ostvarivanje pedagoških ciljeva odgojno-obrazovnog rada. U ustanovi u kojoj djeluje ovakvo vodstvo vlada neformalna, pozitivna ljudska komunikacija i stvaralačka klima koja potiče kreativni proces učitelja/odgajatelja i djeteta.

U *kontigencijskom pristupu*, koji spominje Staničić, ali i Bennett i suradnici, bitni su i kontekst vodstva i "esencija" pojedinca. Bennett i sur. (2003) navode kako se očekuje da pojedinci generiraju svijest o vlastitim voditeljskim vještinama i o kontekstu, kako bi mogli izračunati stupanj usklađenosti između sebe i konteksta. Samosvijest i situacijska analiza su, dakle, dva područja na kojima oni koncentriraju ovaj pristup. Staničić (2006) pak naglašava da se uspoređivanjem nekih konstantnih karakteristika ponašanja vođe i rezultata zaposlenika nije moglo zaključiti da konkretno ponašanje vodi boljim rezultatima. Stoga, autor tvrdi da različitost situacija ima presudan utjecaj te da se uspješno vođenje ne može očekivati samo na temelju karakternih osobina ili stila ponašanja vođe. Može se u skladu s time reći kako se kontigencijske teorije temelje na pretpostavci da je „*uspješno rukovođenje uvjetovano specifičnim odnosom rukovoditelja, zaposlenih i situacije u kojoj djeluju*“ te da „*ove teorije za razliku od prethodnih unose još i varijabilnost situacije kao novu dimenziju koja obilježava rukovođenje*“ (Greenberg i Baron, 1996; prema Staničić, 2006, 252).

Kontigencijske teorije vode ka zaključku da osobnost pojedinca, njegov stil ponašanja, niti situacija sama za sebe, ne mogu garantirati uspjeh u vodstvu i ostvarivanju odgojno-obrazovnog programa. Okružje ustanove i socijalna kultura koja u njemu vlada, pedagoška i socijalna klima unutar ustanove, sposobnosti i kompetencije suradnika, individualne razlike i specifičnosti svih učenika, kao cjelokupna situacija u kojoj se voditelj nalazi, svakako će utjecati na njegov uspjeh u radu. No, taj uspjeh će odrediti i njegove karakterne osobine i stil ponašanja. Točnije, odnos/spoj vođe, zaposlenih i situacije može rezultirati uspjehom i pozitivnim ostvarenjima u svim područjima odgojno-obrazovne djelatnosti, ali i neuspjehom i negativnim utiscima na sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa.

Bennett i sur. (2003) uz navedene pristupe i stilove dodaju još jedan, po njima najnoviji i konačni pristup. Nazivaju ga *konstitutivnim pristupom*, te njime dovode u pitanje značenje svih navodno objektivnih uvjeta/elemenata koji okružuju vođu i utječu na njegovo vodstvo. Autori navode kako je istina da vođe moraju odgovoriti na kulturu (situaciju) unutar koje djeluju, ali naglašavaju da su oni sposobni tu kulturu i mijenjati. Konstitutivni pristup je, dakle, vrlo pro-aktivan odnos prema vođama. Pristup naglašava da vođe u ustanovi u kojoj djeluju aktivno oblikuju tumačenje okoline, izazova, ciljeva i strategije; te pokušavaju uvjeriti ostale suradnike da je njihovo tumačenje ispravno - a time i istinito. No, budući da sve navedeno zapravo ovisi o osobnoj interpretaciji, ovaj pristup opovrgava sve one koji pokušavaju znanstveno legitimirati svoje tvrdnje/teorije, te podržava pogled na (kvalitetno) vodstvo kao umijeće i umjetnost, a ne kao znanost. Razumijevanje vodstva kao umjetnosti dodatno će se prikazati kasnije u radu.

3. Vođenje u kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Namjera prethodnog dijela rada bila je prikazati fenomen vođenja u kontekstu cijelog područja menadžmenta/upravljanja, ali i smjestiti ga u kontekst obrazovanja i obrazovnog sustava. Pritom se nastojalo rasvijetliti kako je (i zašto) upravo fenomen vođenja izabran kao ispravan/odgovarajući pristup upravljanju u odgojno-obrazovnoj ustanovi, te su prikazane njegove osnovne karakteristike, definicije, modeli, stilovi i dr.

Namjera ovog dijela rada jest smjestiti fenomen vođenja u ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja³. Točnije, uzeti u obzir specifičnosti i prirodu funkcioniranja takve ustanove, te izdvojiti poglede na vođenje koji se smatraju ispravnima.

Kontekst svake odgojno-obrazovne ustanove, pa tako i predškolske, čini su-djelovanje mnogih njezinih strukturalnih i kulturalnih dimenzija. Nemoguće je taj kontekst realno sagledati ukoliko se usredotoči na samo jednu od tih dimenzija i izdvoji ju se iz cjeline. Ranije je u radu spomenuto kako je odgojno-obrazovna ustanova složena organizacija. Vrtić se u tom kontekstu može opisati kao „*živući sustav, odnosno 'živi organizam' koji je toliko 'zdrav' koliko zdravo i usklađeno funkcioniraju svi njegovi*

³ Dalje u tekstu za ustanovu 'ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja' koristit će se skraćenica 'RiPOO'.

'organi' (podsustavi)“ (Strozzi, 2002, Rinaldi, 2006; prema Slunjski, 2015, 2). Sam duh i prirodu dječjeg vrtića prilično je teško opisati – on se po tome znatno razlikuje od ostalih odgojno-obrazovnih ustanova. Može se reći kako je vrtić *„pulsirajući, promjenjivi i međupovezani svijet brze interakcije, u kojem red prirodno proizlazi iz kaosa bez nužnog nadzora“* (Roberts i Kleiner, 2003; prema Slunjski, 2015, 2). Gledajući odgojno-obrazovnu praksu dječjeg vrtića na taj način, postaje jasno kako njegovo funkcioniranje nije moguće u potpunosti planirati i kontrolirati. Kada oni koji predstavljaju vodstvo u ustanovi, pokušaju proces unutar takvog složenog sustava strogo i kruto planirati, ističe Slunjski (2015), postoji opasnost stvaranja prakse koja liči na tekuću traku. Princip odgojno-obrazovne prakse nalik na tekuću traku karakterističan je za školu industrijskog doba, u kojoj se od svih učenika nastojalo proizvesti jednoobrazni, standardizirani 'proizvod' (Senge i sur., 2007; prema Slunjski, 2015). Pretpostavka da je proces u vrtiću moguće u cijelosti isplanirati i njime upravljati, te da su akcije sudionika tog procesa (djece i odraslih) u potpunosti predvidive, danas je u najmanju ruku zastarjela. Slunjski (2015) tu činjenicu podupire iz više razloga.

Poznato je i jasno kako se djeca razvijaju i uče različito – ne stječu znanje niti jednakim redom niti jednakom brzinom, navodi autorica. Lako je prema tome zaključiti kako se kvalitetan odgojno-obrazovni proces oblikuje prema potrebama, interesima i potencijalima svakog djeteta – a slijedom toga, vođenje ustanove prestaje biti dijada koja uključuje samo odrasle u ustanovi (suradnike iz stručnog tima i odgajatelje). Ono postaje trijada koja se odnosi na suživot djece i odraslih (djece, odgajatelja i suradnika iz stručnog tima) te se pretvara u ciklički povezan proces u kojem svi sudionici međusobno utječu jedni na druge, bitni su za sam proces i zajednički, na različitim razinama, usmjeravaju i vode praksu u ustanovi.

Još jedan od razloga zbog kojeg je kruto vođenje i striktno planiranje odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću neprimjereno jest sadržaj samog procesa. Spomenuto je na samom početku rada kako svjetski životni i poslovni standardi danas zahtijevaju izgradnju društva znanja. Potrebno je zapitati se: kakvo je i što je to 'znanje' danas? Fullan (1999; prema Slunjski, 2015) navodi kako današnja djeca žive u vremenu koje obilježavaju nesigurnost, neodređenost, nestabilnost, nepredvidivost, neočekivanost, kompleksnost i multidimenzionalnost. Iz navedenog se može zaključiti kako bi se djeca od samog početka svog institucijskog odgoja i obrazovanja trebala pripremati za život u

takvom okruženju, dakle za stalnu promjenu, za snalaženje u nepredvidivoj suvremenoj svakodnevnici, za kompleksnost cjelokupne stvarnosti u kojoj žive (Slunjski, 2015). Sadržaj odgoja i obrazovanja koji bi odgovarao na takve potrebe ne može se (kvalitetno) ostvariti krutim planiranjem i vođenjem tog odgojno-obrazovnog procesa.

Slunjski (2015) objašnjava i zašto je to u mnogim ustanovama teško postići. Ustanovu i odgojno-obrazovni proces u njoj mnogo je jednostavnije voditi oslanjajući se na strogo i unaprijed isplanirane utjecaje. Realiziranje prakse prema unaprijed određenom planu, na poznat i 'uhodan' način, praktičarima daje osjećaj sigurnosti kojeg se teško odreći. S druge strane, nastavlja autorica, realiziranje prakse u stanju 'budnosti' podrazumijeva prilagođavanje i prihvaćanje nepredvidivosti, ali i stvara podlogu za razvojni, otvoreni, dinamični kurikulum. Takav *otvoreni kurikulum* praktičaru „nudi samo okvirne upute unutar kojih se stvaralački realizira, dok se naglasak stavlja na spontanost, kreativnost i inicijativnost učenika i učitelja (djeteta i odgajatelja), pri čemu je neplaniranost posve prihvatljiva“ (Previšić, 2007; prema Slunjski, 2015, 4). Autorica dodaje kako otvoreni kurikulum djeci omogućuje slobodu izbora temeljenu na njihovim interesima. Iako ga karakterizira prividna nestrukturiranost, takvim kurikulumom se ostavlja prostor za dječji doprinos u oblikovanju aktivnosti, tj. daje im se prilika da budu „*sukreatori odgojno-obrazovnog procesa i sukonstruktori kurikulumu*“ (Slunjski, 2015, 5).

Potrebno je naglasiti kako se takva praksa u ustanovi, tj. ostvarivanje tako shvaćenog kurikulumu ne događa odmah/trenutno – nije dovoljno samo shvaćanje, jer to shvaćanje nije uvijek lako pretvoriti u činjenje. Potrebno je kontinuirano istraživanje postojeće prakse u ustanovi, učenje, pokušavanje, razumijevanje, te njezino (zajedničko) mijenjanje i razvoj. Slunjski (2015) navodi da, ukoliko se vrtić shvaća kao 'živi organizam' to zapravo i ne može biti drugačije. Dodaje kako bi, zbog svoje specifične prirode i obilježja, vrtić svoj *cjelokupni identitet* trebao temeljiti na "*življenju promjene*" (isto, 2015, 5-6).

Već smo napomenuli kako se promjene u organizacijama ne prihvaćaju uvijek lako jer zaposlenike odmiču od njihove 'zone ugone' – sigurne zone unutar koje djeluju. Slunjski (2016) objašnjava kako promjene „*ugrožavaju postojeće navike djelatnika, unose nesigurnost u pogledu njihovih kompetencija, moći i statusa, a često izazivaju strah od nepoznatog koji se javlja kao posljedica nerazumijevanja promjena*“ (isto, str. 7). Bez obzira na to, za organizaciju koja egzistira u današnjem vremenu, ideja održavanja zastarjelog načina djelovanja i zadržavanje statusa quo posve je neprihvatljiva, osobito

kada se govori o odgojno-obrazovnoj organizaciji/ustanovi. Ona bi u svakom slučaju trebala poštivati današnje spoznaje o djetetu, o načinu na koji se ono razvija i uči i te spoznaje uskladiti s njegovim odrastanjem u suvremenoj svakodnevnici. Za organizaciju koja se bavi područjem odgoja i obrazovanja stoga, „*promjena je sve manje stvar slobodnog izbora, a sve više ultimativni imperativ opstanka...*“ (Slunjski, 2016, 8).

Mnoge promjene se događaju slučajno pa ustanove na njih odgovaraju spontanom i jednostavnom prilagodbom (Slunjski, 2016). No, ukoliko se ustanova osloni i zadovolji provođenjem samo takvih "neizbježnih" promjena, odgojno-obrazovni proces u njoj teško će zadovoljiti stvarne potrebe (i potencijale) današnjeg djeteta. U odgojno-obrazovnoj ustanovi istinska promjena, stoga, podrazumijeva pozitivno utjecanje na kvalitetu odgoja i učenja djece, tj. uvođenje korisnih inovacija u praksu ustanove.

Slijedom toga, Slunjski (2016) navodi kako netko u ustanovi treba biti odgovoran za poticanje promjena i upravljanje tim procesima. Autorica dodaje kako poticaj za promjene uglavnom dolazi od neke osobe izvan ustanove, ili zapošljavanjem novih ljudi koji se nisu imali prilike naviknuti postojeće stanje u ustanovi. No, to ne mora uvijek biti tako. Poticaj za promjene može doći od osobe unutar ustanove, one koja je na poziciji vođe, ili pak od više suradnika koji čine vodstvo ustanove. Bitno je da osoba koja vodi proces promjene uistinu „*vidi budućnost organizacije te je u stanju motivirati ostale na provođenje te vizije*“ (Slunjski, 2016, 8).

Ono na što je potrebno obratiti pažnju kada se spominje proces promjene jest upravljanje tim procesom. Osoba koja vodi proces promjene u ustanovi može to raditi kvalitetno, ali i nekvalitetno – ovisno o tome koju ulogu daje ostalim sudionicima u tom procesu. Slunjski (2016) u tom kontekstu govori o profesionalizaciji i deprofesionalizaciji uloge koja se pridaje sudionicima (zaposlenicima/praktičarima) u procesu promjene. Ovdje je zapravo riječ o "pogrešnim" i "ispravnim" strategijama vođenja ustanove, koje određuju kako će sam proces promjene biti oblikovan, ali i hoće li se on uopće dogoditi (Fullan, 2014; prema Slunjski, 2016).

Ukratko, u ovom prikazu konteksta ustanove dječjeg vrtića, pošlo se od njegovih brojnih su-djelujućih podsustava ('organa'); spomenuta je njegova specifična pulsirajuća i naizgled kaotična priroda; naglašena je neprimjerenost krutog planiranja procesa odgoja i učenja djece u njemu; objašnjeno je suvremeno okruženje u kojemu dijete živi i koje zahtijeva isto tako suvremenu pripremu djeteta za budućnost; naglašena je važnost

otvorenog kurikuluma koji omogućuje djetetov doprinos u oblikovanju njegova vlastita odgoja i obrazovanja; objašnjeno je kako stvaranje takve prakse iziskuje istraživanje, mijenjanje i razvoj; naglašena je 'promjena' kao dio prirode i identiteta vrtića, te njegov imperativ; opisani su mogući problemi u shvaćanju 'promjene' kao sastavnog elementa života vrtića; i na kraju, istaknuto je vodstvo i vođenje kao ono koje oblikuje proces promjene i kao presuđujući čimbenik življenja, ili pak ne življenja promjene u ustanovi.

Nastojeći smjestiti fenomen vođenja u kontekst dječjeg vrtića, prikazani su međusobno povezani elementi vrtića, a slijedom njih fokus se ponovo vratio na vodstvo i vođenje, kao element o kojemu svi ostali elementi ove ustanove ovise. Zbog toga se vođenje sada uistinu može naglasiti kao određujući i najbitniji čimbenik (kvalitetnog) života te odgojno-obrazovne ustanove.

3.1. Oblikovanje (kvalitetnog) vođenja u ustanovi RiPOO

S obzirom na prethodno prikazano shvaćanje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postaje još jasnije kakvo upravljanje takvom ustanovom treba biti. Specifična priroda vrtića, njegova usmjerenost na dijete i suvremenost zahtijevaju da se funkcioniranje vrtića temelji na 'življenju promjene'. Tijekom rada je već napomenuto kako se menadžment i menadžerizam, suprotno tome, povezuju s održavanjem postojećeg stanja u ustanovi i s krutim, formalnim djelovanjem. S druge strane se vodstvo i vođenje povezuju s promjenom i pozitivnim utjecajem na djelovanje drugih, radi postizanja određenih ciljeva. Vodstvo je dakle ono koje ovakvoj ustanovi odgovara, ali i njega je potrebno oblikovati na ispravan način.

U kontekstu povezanosti vođenja sa 'življenjem promjene' u ustanovi, potrebno je objasniti kako procesom promjene nije moguće direktno upravljati, niti je razvoj ustanove moguće doslovno planirati. U procesu promjene potrebno je „*razvijati kapacitet ljudi za snalaženje 'na rubu kaosa'*“ (Senge, 2003; prema Slunjski, 2016, 9).

Snalaženje 'na rubu kaosa' može se objasniti specifičnom pulsirajućom i naizgled kaotičnom prirodom dječjeg vrtića; ona u procesu promjene dolazi do svog punog izražaja, tj. zbog kontinuiranog življenja promjene ona i jest takva. U razvijanju kapaciteta ljudi pak, navodi Slunjski (2016), nije riječ o izvršavanju unaprijed zadanog i nepromjenjivog cilja, već o planiranju promjene i razvoja u čijoj je osnovi zajednička

vizija zaposlenika. Kada promjena kreće od vizije zaposlenika, onda su i njihovi kapaciteti (sposobnosti, motivacija, vjera u sebe) mnogo veći. Pritom, zadaća je vodstva da u tom procesu osigura sredstva potrebna za ostvarivanje promjene; pruži zaposlenicima pomoć i potrebnu edukaciju i na taj način ih osnaži za preuzimanje inicijative; usmjeri ih prilikom rješavanja problema; i konačno, u ustanovi stvori priliku/atmosferu izgrađivanja zajedničke vizije (Slunjski, 2016).

S obzirom na ovih nekoliko značajki koje je autorica navela moguće je mnogo toga zaključiti o modelima vodstva, u skladu s kojima je potrebno oblikovati (odgovarajuće) vođenje u ustanovi. Tako se može reći da je dječjem vrtiću potrebno *transformacijsko vodstvo*, radi usmjerenosti na predanost zaposlenika, koja se postiže izgradnjom zajedničke vizije, pružanjem podrške i intelektualne stimulacije, modeliranjem važnih vrijednosti i najboljih primjera prakse te poticanjem na sudjelovanje u donošenju odluka.

Participativno vodstvo odgovarajuće je se temelji na uvjerenju da sudjelovanje svih zaposlenika povećava učinkovitost ustanove. Takvo uvjerenje povezuje i zbližava zaposlenike te olakšava 'pritisak vodstva' na ravnatelja. Ljudi u ovakvom okruženju lakše prihvaćaju odgovornost i donose odluke vezane za njihovo područje rada.

Interpersonalna dimenzija u vodstvu također je izuzetno bitna. Interpersonalna inteligencija pojedincu olakšava su-djelovanje s drugima. Vodstvo mora biti svjesno njezine važnosti i nastojati ju osvijestiti drugima. Interpersonalne vještine ravnatelju i ostalim suradnicima u vodstvu pomažu u spontanom, intuitivnom ponašanju i reagiranju, u ostvarivanju pozitivne interakcije sa zaposlenicima i u formiranju skladnih timova.

Značajke *postmodernog vodstva* u ustanovi korisne su jer ukazuju na poštivanje različitih individualnih percepcija zaposlenika, te na to da se pridaje veća pozornost samom zaposleniku nego organizaciji/ustanovi.

Kontigencijsko vodstvo također je dobro primijetiti u ustanovi, jer znači da se prilikom vođenja dobro "čita" situacija/problem i nalazi se najprikladniji odgovor na njega. Točnije, vodstvo na najbolji način nastoji uskladiti situaciju/kontekst i kapacitete zaposlenika.

Moralna dimenzija u vodstvu ključna je za ostvarivanje svih ostalih dimenzija. Ona pretpostavlja da je fokus vodstva na vjerovanjima, vrijednostima i etici njih samih. Dakle, suradnici iz vodstva kreću od sebe, svjesni su svojih vrijednosti i uvjerenja i ne dozvoljavaju da njima ugrožavaju proces ili ostale zaposlenike u ustanovi. Vrijednosti i

uvjerenja vodstva su 'odgovarajuća' onda kada su korisna za proces u ustanovi i kada su temelj etičnog postupanja s ostalim zaposlenicima/suradnicima.

Nadalje, bitno je da se zaposlenici u ustanovi ne smatraju podređenima, već suradnicima, a to se ostvaruje *demokratskim stilom* vođenja ustanove. Temelj ovakvog stila su dobri socijalni odnosi, stoga je dobro da vodstvo teži njihovoj održavanju. Kada vodstvo iskazuje razumijevanje i povjerenje prema svim suradnicima, pozitivno je orijentirano i ohrabruje ih, takvi odnosi razvijaju se i među većinom zaposlenika. Tada je moguće i da se odluke u ustanovi donose demokratski, suradnjom svih zaposlenika. Osim toga, demokratska atmosfera u ustanovi podupire pretpostavku da je svaki zaposlenik u ustanovi stručnjak u svom području rada. Kada je to tako, zaposlenici u ustanovi otvoreni su za profesionalno usavršavanje i shvaćaju njegovu važnost.

Konačno, svi dosad opisani modeli/značajke vodstva omogućuju da se kvalitetno ostvari i *instrukcijska* dimenzija vodstva. Instrukcijsko se vodstvo, možda i ponajviše, može povezati s funkcioniranjem ustanove koja se temelji na 'življenju promjene', a evo i zašto. Takvo vodstvo podrazumijeva brigu o poučavanju i učenju. Točnije, brigu o učenju i razvoju djeteta koji se pak ostvaruje poučavanjem/djelovanjem odgajatelja. Ta briga prepoznaje se u kontinuiranom podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i to prvenstveno profesionalnim usavršavanjem zaposlenika. Definicija 'promjene' u ustanovi pak podrazumijeva „*činjenje uobičajenih poslova na drukčiji način, koji vodi podizanju kvalitete odgoja i učenja djece...*“ (Slunjski, 2016). Kada se usporede značajke instrukcijskog vodstva i definicije promjene, lako je zaključiti kako je instrukcijsko vodstvo zapravo usredotočeno na promjenu – ono jest promjena.

Slijedom navedenog može se reći da je ovaj model vodstva možda najbliži takvoj 'živoj', promjenljivoj, fleksibilnoj ustanovi, ali je bitno naglasiti da kvalitetno ostvarenje ove dimenzije vodstva iziskuje i sve one prethodno navedene dimenzije istog tog vodstva. Do izražaja, zapravo, dolazi činjenica da 'život' jedne složene zajednice/ustanove ne može 'pokriti' samo jedan model vodstva. U svakoj ustanovi egzistira više modela/značajki vodstva, koje su uostalom i međusobno ovisne.

Dakle, navedene kolegijalne, subjektivne, kulturalne i demokratske značajke kojima vodstvo pridaje važnost, omogućuju mu da kvalitetno ostvari i svoju instrukcijsku dimenziju, odnosno da stvori zajednicu koja 'živi promjenu'.

3.2. Problemi, nedoumice i (moguća) rješenja u oblikovanju vodstva

Sve ovo o čemu se dosada govorilo, zapravo, predstavlja osobnu procjenu i prikaz onoga što se smatra 'ispravnim' vodstvom. No, može li se ispravno, uspješno vodstvo uistinu oblikovati na temelju osobne procjene pojedinca? Može li se tvrditi da je ono što 'servira' konvencionalna literatura i ono što je ukorijenjeno u svijest ljudi uistinu ispravno oblikovano vodstvo?

Svatko na ovaj ili na onaj način može određivati i prikazivati ono što smatra kvalitetnim vodstvom, no potrebno je naglasiti kako upravo ta "*filozofska perspektiva*" (Bennett i sur., 2003), u kojoj svatko donosi svoje zaključke o fenomenu, nije uvijek dobra. Zbog mnoštva različitih pogleda, na koje se u literaturi i praksi vodstva može naići, takva perspektiva često „više zamagljuje, nego što osvjetljava taj fenomen“ (Bennett i sur., 2003, 91). S druge strane, zbog neodređenost cijelog područja, pojedincu preostaje upravo njegova vlastita prosudba, kao jedina perspektiva na kojoj može temeljiti svoje djelovanje. Teško je pronaći rješenje ovih nedoumica jer nije moguće fenomen vodstva strogo, generalno, znanstveno objasniti i prikazati. Bennett i sur. (2003) u tom kontekstu napominju da „*što više naša analiza vodstva postaje 'znanstvena', to je manje vjerojatno da razumijemo vodstvo, jer ono nije dostupno znanstvenim spoznajama*“ (isto, 2003, 91).

Navedene činjenice, zapravo, predstavljaju zatvoreni krug. Filozofska perspektiva omogućuje da svatko da svoj doprinos i zaključak o onome što smatra ispravnim vodstvom; mnoštvo pristupa i pogleda koji se iz toga rađaju stvaraju raspršenost i neodređenost područja; takva situacija pak 'tjera' pojedinca da se osloni na vlastitu prosudbu i zaključak; a iz toga se ponovo rađa mnoštvo prosudbi i provedbi vodstva. Pritom, vodstvo zbog te svoje različito-interpretativne prirode i mnoštva dimenzija koje obuhvaća, nije dostupno znanstvenoj analizi i spoznaji – i upravo ta činjenica zatvara ovaj krug te vraća pojedinca na početak, na filozofsku perspektivu te na vlastitu prosudbu i provedbu.

Jedan od glavnih razloga ovakvog stanja u području mogla bi biti kompleksnost samog vodstva. U prethodna dva poglavlja opisan je kontekst ustanove dječjeg vrtića te mnoge značajke i dimenzije oblikovanja vodstva u toj ustanovi. Vidljivo je iz tih, ali i ranijih poglavlja, na koliko se dimenzija i sastavnica može podijeliti vođenje jedne ustanove. Bennett i sur. (2003) navode kako postoji toliki broj potencijalno značajnih varijabli u utvrđivanju onoga što se smatra 'uspješnim vodstvom', da je praktički

nemoguće napraviti konstruktivan eksperiment koji bi mogao donijeti uvjerljive dokaze i zaključke o tom fenomenu. No, to što ga nije moguće znanstveno generalizirati ne znači da ga nije moguće razumjeti – tj. promatrati (i oblikovati) svako pojedino vodstvo kao zaseban primjer, u zasebnoj/specifičnoj ustanovi i zajednici.

U nastavku će se izdvojiti još neki pogledi na vođenje koji se smatraju mogućim rješenjem navedenih nedoumica, ali i odgovarajućima za kontekst ustanove RiPOO. Pogledi koji slijede poredani su tako da postepeno odgovaraju na probleme, nedoumice i moguća pitanja o oblikovanju vodstva u ustanovi te vode ka konačnom zaključku.

3.2.1. Vodstvo kao umjetnost

Uzimajući u obzir sve dosada navedene rasprave i poglede koji se odnose na fenomen vodstva, bilo općenito ili u kontekstu ustanove, možda je najprikladnije nastojati ga razumjeti kao umjetnost, evo i zašto. U radu je, u jednom od prethodnih poglavlja, prikazano ono što se smatra ispravno oblikovanim vodstvom u ustanovi RiPOO. Zatim je prikazano kako se u tu ispravnost može sumnjati, upravo radi subjektivne procjene onoga što je dobro. Potom su prikazana razmatranja koja donekle mogu odgovoriti na taj 'problem', a ovim se poglavljem nastoji konačno opravdati ispravnost te subjektivne procjene i provedbe onoga što se smatra kvalitetnim vodstvom. Kao najprikladnija za to pokazala se perspektiva Bennetta i suradnika, u kojoj vodstvo sagledavaju kao umjetnost.

Točnije, zbog mnoštva različitih tumačenja, utjecaja i mogućnosti oblikovanja vodstva, Bennett i sur. (2003) naglašavaju kako je vodstvo bolje smatrati umjetnošću, ili skupom umjetnosti, a ne znanošću, naukom ili vještinom. Pod ovim pristupom oni podrazumijevaju da četiri specifične umjetnosti odražavaju četiri glavna obilježja vodstva. Po njima su to stvaranje identiteta, oblikovanje vizije, izgradnja strategije i razvijanje mehanizama utjecaja, zbog kojih 'sljedbenici' zapravo i 'slijede' (pritom autori misle na mehanizme stvaranja koherentne zajednice u ustanovi). Ukratko, prema njima „vodstvo je usredotočeno na uspostavljanje i koordiniranje odnosa između četiri stvari: *tko, što, kako i zašto*“ (Bennett i sur., 2003, 105). Autori navedena četiri 'pitanja vodstva' objašnjavaju na sljedeći način:

- Tko smo mi? – Identitet.
- Što organizacija/ustanova želi postići? – Vizija.

- Kako ćemo to postići? – Strategija.
- Zašto ostali suradnici žele utjeloviti taj identitet, slijediti viziju i usvojiti organizacijsku strategiju? – Utjecaj
(isto, 2003, 105).

Navedene 'probleme' vodstva može se naći u gotovo svim teorijama i istraživanjima vodstva, koje nastoje utemeljiti neke generalne spoznaje i zaključke. No, iz jednostavnog razloga to još uvijek nije učinjeno. Naime, odgovori na sva gore navedena pitanja ovise o pojedincu koji na njih odgovara. Dakle, zbog svoje subjektivne, različito-interpretativne prirode i mnoštva dimenzija koje obuhvaća, vodstvo nije dostupno krutoj znanstvenoj analizi i spoznaji. Bennett i sur. (2003) navode kako znanost može pomoći vođi i organizaciji da dođu do odgovora, ali u osnovi, sve su to subjektivna pitanja i bolje se razmatraju kao različite umjetnosti.

Subjektivnost pitanja autori su pokušali i detaljnije objasniti. Tako za *identitet* organizacije/ustanove kažu da nije odraz nekog 'svijeta', već njegova konstrukcija. Pritom misle na stvaranje 'imaginarne' zajednice u kojoj će djelatnici osjećati pripadnost. Točnije, stvaranje atmosfere koju obilježavaju zajedničke vrijednosti i vizija. Može ju se opisati kao 'imaginarnu' jer nastaje prvenstveno 'u glavi' vođe, a onda je sprovedena u djelo. Bennett i sur. (2003) slikovito objašnjavaju kako konstrukcija takve 'imaginarne', koherentne zajednice može biti „*ukorijenjena u kamenu filozofa, a ne u znanstvenikovom mikroskopu*“ (isto, 2003, 105).

Vrlo slično identitetu autori objašnjavaju i *viziju*. Ona je također oblikovana maštom, a ne eksperimentom. Vizija je po njima „*ekvivalentna likovnoj umjetnosti, a ne fizici, jer uključuje maštu, a ne eksperimentiranje... ona je slika, a ne fotografija*“ (isto, 2003, 105).

Za *strategiju* organizacije/ustanove autori tvrde da ju je „*bolje poistovjetiti s borilačkim vještinama nego s matematikom*“ (isto, 2003, 105). Pritom objašnjavaju kako vođa mora procijeniti različite organizacijske oblike, prikladne za rad ustanove te mora uzeti u obzir neodređenost ishoda. Ovu perspektivu autora vrlo je lako smjestiti u kontekst ustanove RiPOO. Napomenuto je ranije kako funkcioniranje te ustanove i odgojno-obrazovnog procesa u njoj nije moguće (ili barem nije dobro) striktno i strogo planirati i provoditi. Suvremena ustanova RiPOO zahtijeva fleksibilnost, prilagođavanje i 'življenje promjene' i zato joj ovakvo shvaćanje strategije u potpunosti odgovara.

Utjecaj je zapravo element, ili skup elemenata zbog kojih suradnici uistinu žele utjeloviti identitet, slijediti viziju i usvojiti strategiju organizacije/ustanove. Bennett i sur. (2003) ju nazivaju i 'uvjerljivom komunikacijom'. Objašnjavaju kako ona može biti nadopunjena znanstvenim spoznajama, ali u osnovi predstavlja „*svijet izvedbenih umjetnosti, kazalište retoričkih i pregovaračkih vještina te poticanje publike da vjeruje u svijet koji je vodstvo oslikalo riječima i rekvizitima*“ (isto, 2003, 105). Na ovaj način autori zapravo opisuju klimu u ustanovi koju vođe oblikuju subjektivnim, kolegijalnim, kulturalnim, demokratskim i drugim, samo sebi svojstvenim, značajkama te tako postižu da svi djelatnici svojevolumno, predano i zajednički djeluju.

Ova perspektiva, iako sagledava vodstvo kao umjetnost, u obzir uzima iste elemente vodstva kao i većina drugih perspektiva – viziju, strategiju, utjecaj vođe, identitet ustanove u kojemu se svi djelatnici prepoznaju. No, ona ih sagledava na pomalo drugačiji način, koji je u mnogočemu blizak i prikladan ustanovi RiPOO.

3.2.2. *Vodstvo kao zajednička funkcija i odgovornost*

Moguće je mnogo promišljati i raspravljati o tome kako oblikovati vodstvo u ustanovi, osobito ako se kao pojedinac nađete u ulozi vodstva. U nekim slučajevima, vodstvo je opisano kao proces, no većina teorija i istraživanja na vodstvo gleda kao na osobu, koja je više ili manje uspješna. Konvencionalna literatura, ali i praksa, stoga često ostavljaju dojam kao da "vođe čine vodstvo drugima" – utjecaj se smatra jednosmjernim, a na one koje se vodi gleda se kao na marionete.

Ipak, vodstvo ne ovisi, jednostavno i isključivo, samo o formalnim vođama. „*Vodstvo je u suštini društvena pojava: bez sljedbenika nema lidera*“ (Bennett i sur., 2003, 92). Autori objašnjavaju kako je zadaća vodstva, s obzirom na to, stvoriti zajednicu koju 'sljedbenici' mogu osjetiti – u kojoj se osjećaju kao da joj pripadaju. Pritom vjerojatno misle na stvaranje atmosfere koju obilježavaju zajedničke vrijednosti i vizija. Slunjski (2016) u tom kontekstu spominje osiguravanje prilike za izgrađivanje zajedničke vizije djelatnika. No, uz navedenu zadaću vodstva, volja i nastojanje onih koje se vodi od presudne su važnosti. Bez obzira na to kakva je atmosfera unutar ustanove, o samom pojedincu ovisi hoće li on biti dio nje ili ne, hoće li unutar te zajednice predano raditi ili neće.

Ovdje je također važno spomenuti granice vodstva – u kojem se opsegu vodstvu dopušta da pogriješi? Da bi organizacija/ustanova bila uspješna, navode Bennett i sur. (2003), suradnici moraju zauzeti svoju ulogu i ne smiju očekivati od vođe ili vodstva da sami osiguraju uspjeh. Prije svega, zato što je uspjeh u određenoj ustanovi zajedničko, a ne individualno postignuće, ali i zato što bi suradnici, kao i vođa, trebali preuzeti odgovornost za greške i neuspjeh cijele organizacije. Heifetz (1994; prema Bennett i sur., 2003) to naziva "*zrcaljenjem odgovornosti*" i izdvaja kao glavnu značajku u procesu vodstva. Postizanje takve odgovornosti, po njemu, je ono što razlikuje uspješne od neuspješnih vođa. Vodstvo, dakle, nije samo aktivnost osobe koja je u vodećem položaju. Ono obuhvaća okruženje koje vođa stvara, ali i određenu aktivnost i vještine suradnika koje se vodi.

Gardner (1990; prema Bennett i sur., 2003) slično objašnjava kako je vodstvo postizanje svrhe i cilja skupine koje ne ovisi samo o učinkovitom vođi, nego i o ostalim 'inovatorima', 'poduzetnicima' i 'misliteljima' unutar te skupine.

Kada se govori o oblikovanju vodstva u ustanovi, koje je već prikazano u nekom od ranijih poglavlja, može se doći do istog ovog zaključka o vodstvu. Oblikovanje vodstva primjenom modela koji su obilježeni kolegijalnim, subjektivnim, kulturalnim i demokratskim značajkama, rezultira upravo zajedničkim vodstvom. Za ustanovu koja se temelji na percepcijama i vrijednostima svojih djelatnika; u kojoj je moć odlučivanja podijeljena među svim zaposlenicima; u kojoj se problemi rješavaju suradnjom formalnog vodstva i ostalih djelatnika, ne može se reći ništa drugo nego da je *vođena zajednički*. Odgovornost za uspjeh i neuspjeh takve ustanove svakako snose svi njezini djelatnici (formalno vodstvo i svi ostali suradnici).

Manz i Sims (1991; prema Bennett i sur., 2003) također nude revidiranu, integrativnu perspektivu vodstva. Upotrebljavajući izraz "super vodstvo", oni izazivaju tradicionalnu paradigmu vodstva prema kojoj jedna osoba radi nešto drugima. Umjesto toga, oni sugeriraju drugačiji model vođenja danas. Prema njima "*najprikladniji vođa je onaj koji može voditi druge tako da vode sami sebe*" (Manz i Sims, 1991; prema Bennett i sur., 2003, 32). Slijedom toga, vodstvo egzistira unutar svakog pojedinca u ustanovi i nije ograničeno na službeno imenovano vodstvo. Bennett i sur. (2003) dodatno pojašnjavaju te tvrde da bi vođe bili najuspješniji onda kada bi svakom pojedincu omogućili da vodi sebe. Na taj način oni oslobađaju *potencijal i sposobnosti zaposlenika* te raspolažu

znanjem mnogih ljudi, umjesto da se oslanjaju isključivo na vlastite vještine i sposobnosti.

Razumijevanje vodstva na ovaj način zapravo je vrlo blisko instrukcijskoj dimenziji vodstva i stvaranju zajednice koja 'živi promjenu', a o tome se već govorilo u kontekstu oblikovanja vodstva u ustanovi RiPOO, u ranijem poglavlju.

3.2.3. *Distribuirano vodstvo*

U prethodnom je poglavlju riječ bila o odnosu vodstva i suradnika (prema nekim autorima "sljedbenika"). U ovom poglavlju prikazat će se drugačija perspektiva, prema kojoj određeni autori pod upitnik stavljaju upravo taj dualizam 'vođa-sljedbenik' te njegovu ukorijenjenost u literaturi, ali i u svijesti ljudi.

Bennett i Anderson (2003) o navedenom razmatraju na sljedeći način. Čudno je da, kada se govori o vodstvu, često zvuči kao da je riječ o braći koja nisu dovoljno zrela da stoje na vlastitim nogama, pa su im potrebna druga braća, kao utjecaj koji će im pružiti podršku. Odnosno, pojašnjavaju autori, kada ljudi pokušavaju definirati vodstvo, gotovo se uvijek oslanjaju na 'utjecaj' kao ključan pojam. Autori pritom izdvajaju 'tipičnu' definiciju vodstva, koja ga opisuje kao *"odnos utjecaja između vođe/a i sljedbenika koji namjeravaju ostvariti neke promjene koje pak odražavaju njihovu zajedničku viziju"* Rost (1993; prema Bennett i Anderson, 2003). Ova definicija, navode autori, nužno otvara neka pitanja – Ako je vodstvo neka vrsta utjecaja, zar nije nepotrebno nazivati ga 'vodstvom'? To jest, ako je zaista riječ o 'utjecaju', zašto ne ostati uz tu riječ? Zašto je 'utjecajnom ponašanju' dodijeljen status vodstva?

Gotovo niti jedna ideja nije tako čvrsto ugrađena u javnu i akademsku svijest kao što je to dualizam vođa-sljedbenik. Bennett i Anderson (2003) pritom se ponovo pitaju, zašto? Zašto se djelatnici neke organizacije/ustanove automatski prilagođavaju bilo kojoj od tih odnosnih, hijerarhijskih kategorija? Na taj način oni tvrdnju da 'rukovodstvo ne postoji bez sljedbenika' pretvaraju u činjenicu/realnost.

Calder (1977; prema Bennett i Anderson, 2003) pokušava dati objašnjenje tvrdeći da se navedeno ne događa zato što je vodstvo uistinu neka prepoznatljiva forma ponašanja, već zato što su ljudi jednostavno 'privrženi' fenomenu vodstva i istraživanjima mnogih teoretičara koji ga prikazuju na određen način. Autor dalje objašnjava kako je važan uzrok

te privrženosti vodstvu pretpostavka do koje je vrlo lako doći kada se prouči dualizam vođe-sljedbenici. Naime, sljedbenici su daleko brojniji od vođa, a to potiče uvjerenje da su vođe neki istinski posebni, malobrojni pojedinci. Iz toga, konačno, nastaje pristup prema kojemu se vodstvo smatra monopoliziranim i koncentriranim u rukama jednog ili nekolicine pojedinaca.

Bennett i Anderson su u svojoj knjizi *Rethinking educational leadership*, prije četrnaest godina razmatrali ovaj problem. Pritom su se pozvali na autora koji je 1977. godine, dakle, prije četrdeset godina, objasnio kako ljudi promišljaju o vodstvu, zašto je vodstvo dobilo takav 'status' i zašto je on ukorijenjen u svijest ljudi i teoretičara. Zanimljivo je uočiti kako su autori prije toliko godina razmatrali problem odnosa vođe i sljedbenika, te ukazivali na neispravnost shvaćanja tog odnosa kao međuovisnog, a pritom i hijerarhijskog (bez sljedbenika nema lidera, a pritom su lideri posebni, malobrojni pojedinci). No, zabrinjava što se i danas, četrdeset godina kasnije, u literaturi, a pogotovo u svijesti ljudi, prepoznaje upravo takvo shvaćanje vodstva.

U nastojanju podizanja svijesti i mijenjanja takvog pristupa vodstvu, u nastavku će se prikazati i opisati 'distribuirano vodstvo'. Taj pristup danas više nije (ne bi trebao biti) 'novost', stoga ga jednostavno treba promatrati kao prikladan pristup oblikovanju vodstva u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Distribuirani pogled na vodstvo podrazumijeva de-centralizaciju "vrhovnog vođe", koji se u literaturi prepoznaje kao onaj koji stvara i provodi transformacijske i instruktivne promjene u organizaciji/ustanovi. Ovaj pogled na vodstvo podrazumijeva da 'život' ustanove općenito, kao i promjena u njoj, proizlazi iz djelovanja svih njezinih zaposlenika. Bennett i Anderson (2003) navode da postoje dva glavna načina decentralizacije vodstva – kao 'numerička raspršenost/dijeljenje' i kao 'zajednička organizacija/ustanova':

- Numerička raspršenost podrazumijeva da ne postoji jedan lider, već lideri, a to su potencijalno *svi djelatnici* u ustanovi. U tom slučaju, djelatnici mogu raditi zajedno; u isto vrijeme i u istom prostoru, ili pak odvojeno; u zasebnim prostorima i u različito vrijeme, ali povezani raznim sredstvima komunikacije.
- Zajednička organizacija/ustanova odnosi se na višečlane radne jedinice. One podrazumijevaju *partnerstvo* između dvije ili više osoba, konvencionalno poznate *timove*, ili čak *grupe* s većim brojem djelatnika. Takve radne jedinice mogu djelovati

neformalno, ili formalizirano i rutinski, a djelatnici unutar njih mogu surađivati ili zajednički obavljati sav posao (isto, 2003, 63).

Navedena dva načina govore o strukturnom funkcioniranju ustanove. No, uz to se mogu prepoznati i tri glavna tipa distribuiranja vodstva u ustanovi. Prema Bennett i Anderson (2003, 63-64) to su:

- *Spontana suradnja.* S vremena na vrijeme, u organizacijama kao što su odgojno-obrazovne ustanove, kolege sa zajedničkim vještinama, interesima i iskustvima namjerno se okupljaju kako bi riješili privremenu poteškoću. Jednako tako, kolege koji posjeduju različite attribute mogu se slučajno (ili namjerno) prihvatiti rješavanja uobičajenih, svakodnevnih problema. Takve situacije zapravo su kratkotrajna, brza i spontana suradnja među djelatnicima, koja zbog pozitivnog iskustva može potaknuti i daljnju suradnju. Koordinirani napor i trud kolega pri rješavanju nekog 'problema' predstavlja usklađivanje njihovih planova, različitih iskustava i vještina kako bi se rad u ustanovi generalno olakšao, a njegova kvaliteta poboljšala.
- *Intuitivni radni odnosi.* Ovdje je zapravo riječ o intuitivnom razumijevanju koje se pojavljuje tijekom vremena, kada se dvoje ili više djelatnika ustanove oslanjaju jedan na drugoga da bi ostvarili svoj rad. Pritom je zajedničko vodstvo očito u njihovoj zajedničkoj, međuovisnoj ulozi pri obavljanju nekog posla. Intuitivni radni odnosi vrlo su slični intimnim međuljudskim odnosima (npr. prijateljstvu), koji podrazumijevaju da pojedinci vjeruju jedni drugima te kombiniraju svoje djelovanje unutar implicitno razumljivog okvira.
- *Kvazi-institucionalizirana praksa.* Već je navedeno kako se distribuirano vodstvo može pojaviti u dvije ili više radnih jedinica, koje mogu uključivati nekoliko djelatnika, ali i cijele timove. U takvim timovima/grupama bitna je međuovisnost, koja se ostvaruje putem odgovornosti. Odgovornost jednog djelatnika može se preklapati ili pak nadopunjavati s onom drugog djelatnika. Komplementarnost/preklapanje uloga i odgovornosti djelatnika ukazuju na to da postizanje uspjeha na radnom mjestu ovisi o njihovom zajedničkom djelovanju, a ne o samostalnoj izvedbi. Slično tome, suradnja podrazumijeva usklađivanje rada te zajedničko upravljanje aktivnostima koje predstavljaju posebne projekte ili cjelokupni, kontinuirani rad u ustanovi.

Ovakav način oblikovanja vodstva je, u najmanju ruku, pozitivan pomak u svijesti i razmišljanju onih koji su prethodno bili usredotočeni na ideju jednog, vrhovnog vođe od kojeg kreće svaka (pozitivna) promjena i rad u ustanovi.

Peter Gronn (2000; prema Anderson i Cawsey, 2008) tako u kontekstu distribuiranog vodstva zaključuje kako je vodstvo prikladno razumijevati kao otvoren, a ne fiksiran fenomen. Drugim riječima, vodstvo nije vlasništvo pojedinca, već je distribuirano u cijeloj organizaciji/ustanovi i sve se više promatra kao grupna funkcija. Anderson i Cawsey (2008) dodaju kako mnogi istraživači uz distribuirano vodstvo vežu pojam 'transformativno', ali s naglaskom na *promjeni* koja se shvaća kao "kolektivno dobro" i odvija se u cjelokupnoj ustanovi.

Potrebno je napomenuti kako ovaj oblik vodstva u svojoj srži ne sadrži neke nove dimenzije vodstva, koje do sada nisu spominjane. U radu se i ranije spominjala suradnja među djelatnicima u ustanovi, zajednička odgovornost pri donošenju odluka i rješavanju problema te promjena, koju djelatnici u ustanovi zajednički provode ('žive promjenu'). Razlika koju donosi ovaj oblik vodstva vidljiva je (samo) u tome što se za sve navedeno ne drži odgovornim isključivo formalno vodstvo, tj. vođa. Dakle, nije vodstvo (jedino) ono koje stvara i potiče određeni način rada i promjenu u ustanovi, a ostali djelatnici (kao sljedbenici) to slijede i prihvaćaju. Ovaj pristup vodstva naglašava mogućnost, ali i odgovornost svih djelatnika da vode ustanovu i to na način koji će rezultirati lakšim, učinkovitijim i kvalitetnijim radom u njoj.

Tri tipa distribuiranja vodstva koja su navedena, gotovo savršeno opisuju funkcioniranje ustanove RiPOO. Prva dva tipa i više nego prikladno opisuju rad odgajatelja u odgojno obrazovnim skupinama, dok se treći tip može prepoznati u preklapanju uloge/odgovornosti stručnog tima i tima odgajatelja pojedine odgojne skupine. Svakako, sva tri tipa distribuiranja vodstva mogu se prepoznati u cjelokupnom timu/kolektivu dječjeg vrtića u kojemu su uloge svih, prilikom oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa, izrazito povezane i međuovisne.

3.2.4. *Vodstvo na različitim razinama i/ili distribuirano vodstvo*

Kada je riječ o distribuiranom vodstvu u ustanovi RiPOO, ono se može promatrati i kao uloga voditelja na različitim razinama u ustanovi – ravnatelj, pedagog i ostali stručni suradnici te odgajatelji.

Pedagog i ostali djelatnici unutar stručnog tima danas se, čak i u ustanovama koje nisu razvile podijeljeno/zajedničko vodstvo, gledaju kao podrška procesu vođenja. Točnije, u ustanovi se upravo njih prepoznaje kao one koji upravljaju odgojno-obrazovnim procesom u ustanovi – kroz suradnju s odgajateljima, pružajući podršku, usmjeravajući profesionalni razvoj svih djelatnika i sl. Razliku među ustanovama čini shvaćanje uloge i "statusa" suradnika iz stručnog tima. U nekim ustanovama oni se gledaju kao ravnomjerni, potrebni partneri u zajedničkom oblikovanju procesa, dok se u drugim smatraju dijelom formalnog vodstva, koje treba slijediti. U prvom slučaju radi se o ustanovama u kojima je vodstvo distribuirano, dok u drugom slučaju te različite razine djelatnika u ustanovi još uvijek nisu shvaćane kao različite razine vodstva, već samo kao različite razine (vodstvo i sljedbenici).

Kada je riječ o *odgajateljima* kao jednoj razini vodstva u ustanovi, pitanje je samo jesu li oni i one toga svjesni, ili ne. Naime, odgajatelji zbog svoje brojnosti i direktnog ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa u skupini imaju izrazit utjecaj na proces u ustanovi. Oni odgojno-obrazovni proces mogu ostvarivati u skladu s onim kako su ga zamislili suradnici iz vodstva, ali samim tim što su oni ti koji ga ostvaruju, mogu mu dati i prilično drugačiju 'notu'. Oni su, dakle, ti koji također vode i oblikuju odgojno-obrazovni proces u ustanovi, ali i cjelokupno funkcioniranje ustanove. Ukoliko su toga svjesni onda rade u suradnji i međuovisnosti s ostalim razinama vodstva i to pozitivno utječe na cjelokupni proces u ustanovi. Ukoliko toga nisu svjesni, njihov utjecaj i udio u procesu vodstva ostaje jednak, samo je kvaliteta tog utjecaja i ono što proizlazi iz te (nesvjesne) međuovisnosti znatno drugačije.

O *ravnatelju* se u konvencionalnoj literaturi najčešće raspravlja kao o 'vrhovnom vođi' i pritom se nastoji utvrditi i izdvojiti faktore koji čine uspješnog vođu. Neki autori tako pokušavaju izdvojiti pojedine osobine uspješnog vođe, drugi uspjeh vođe 'mjere' s obzirom na produktivnost zaposlenika u ustanovi, treći pak izdvajaju vođe s vizijom na umu - njihovu sposobnost razvoja vizije u ustanovi i realiziranje te vizije s obzirom na 'pritiske' izvane, obrazovnu politiku, legislativu i dr. Ono što je jasno u svakom slučaju,

bez obzira na perspektivu za koju se pojedini autori opredjeljuju, jest da sva istraživanja i teorije o vodstvu i vođama mogu pružati osnovu za rad, ali nisu dovoljna za potpuno razumijevanje (uspješnog) vodstva u određenom vremenu i kontekstu. S obzirom na promjenjive uvjete danas, vodstvo treba kontinuirano proučavati te procjenjivati što je to odgovarajuće za određeno vrijeme i kontekst.

Karakteristike koje su jednog vođu učinile uspješnim danas, mogu ali i ne moraju biti iste značajke koje su potrebne vođama u budućnosti. Stoga su, zapravo, istraživanja i rasprave koje nastoje dokučiti 'recept' uspješnog vođe pomalo besmislene. Jedini faktor koji kroz vrijeme ostaje 'nepromijenjen' jest to da vođa uvijek djeluje s drugima u ustanovi. Stoga, u istraživanjima 'uspješnosti' bilo bi ispravnije pažnju posvetiti upravo tom su-djelovanju, međuovisnosti i korespondenciji vođe i drugih djelatnika u ustanovi. Takva pretpostavka pak ponovo vodi ka razmatranju vodstva kao zajedničkog, distribuiranog procesa. Slično o ovoj temi promišljaju Bennett i sur. (2003) i to na sljedeći način.

Autori napominju da se velika većina teorija i istraživanja vodstva temelji na ideji da vodstvo uključuje vođu i skupinu sljedbenika, a dominacija, motivacija i utjecaj su primarna sredstva (faktori) tog vodstva. No, oni suprotno tome predlažu teoriju vodstva kao procesa. Umjesto fokusiranja na vođu i sljedbenike, oni predlažu „*proučavanje društvenog procesa koji se događa u grupama ljudi koji se zajedno bave nekom aktivnošću*“ (Bennett i sur., 2003, 35). Iz te perspektive, vodstvo nije definirano kroz obilježja vođe, već se ono gleda kao „*proces koordinacije napora i zajedničko kretanje grupe... ta grupa može uključivati vođu, samog po sebi, ali dinamika je dramatično drugačija od one koju predlažu tradicionalne teorije vodstva; ovdje se pretpostavlja da svi koji su uključeni u aktivnost grupe igraju i aktivnu ulogu u vodstvu*“ (isto, 2003, 35). Iako ga tako ne nazivaju, autori ovdje zapravo govore o distribuiranom vodstvu.

Manz i Sims (1989; Bennett i sur., 2003) također podržavaju ideju vodstva kao procesa i pritom se više osvrću na vlastito vodstvo unutar svakog pojedinca nego na djelovanje jednog ili nekoliko odabranih ljudi, koji su određeni kao formalni vođe u organizaciji. Kako su se teorije sve više okrenule promatranju okruženja vođe, odnosa između vođe i sljedbenika te organizacijske kulture, znanstvenici su postepeno priznali složenu, međuovisnu prirodu vodstva (Bennett i sur., 2003).

Razmatranjem uloge ravnatelja, stručnih suradnika i odgajatelja u vodstvu ustanove fokus se ponovo vratio na zajedničko, distribuirano vodstvo. Svako od njih voditelj je na svojoj razini, u svom području djelovanja, ali su istodobno njihova djelovanja isprepletena i međuovisna. Formalni vođa u ustanovi ne gleda se kao izdvojeni pojedinac, već kao dio zajednice, koja je sastavljena od *svjesnih djelatnika-vođa*. Takvo okruženje može se gledati i kao 'numerička raspršenost', u kojoj su svi djelatnici lideri, ali i kao 'zajednička ustanova' u kojoj zaposlenici djeluju po principu partnerstva, timova ili grupa, koje se međusobno nadopunjuju. Ova druga je, s obzirom na njenu uobičajenu strukturu, možda bliža ustanovi RiPOO.

Ovakav način vodstva gotovo je nemoguće ne povezati sa životom u ustanovi RiPOO. 'Življenje promjene' – pojam kojim je opisan kontekst ustanove RiPOO, zapravo se i može ostvariti jedino na ovaj način – suradnjom, odgovornošću i autonomijom svih djelatnika. Zaposlenici u ustanovama koje funkcioniraju na takav način, često toga nisu ni svjesni, pa kada biste pitali nekog od zaposlenika o ovoj temi, vrlo vjerojatno bi vam istaknuo formalno vodstvo/vođu ustanove. Potrebno je, zapravo, osvijestiti ljude na koji način funkcioniraju na svom radnom mjestu, jer svijest o tome da su autonomni i da vode proces u ustanovi jednako kao i svi drugi djelatnici, može samo dodatno potaknuti njihovu odgovornost, predanost, samopouzdanje i nastojanje da se usklade s ostalim zaposlenicima.

Ustanove koje ne funkcioniraju na ovakav način vrlo vjerojatno niti ne 'žive promjenu'. Iako im je to možda cilj, one se prvenstveno moraju otvoriti za zajedničku odgovornost, naučiti što znači zajednički voditi proces i pritom surađivati, i tek se tada mogu okrenuti uvođenju promjene. To uvođenje promjene postepeno postaje kontinuirano uvođenje promjena i na koncu 'življenje promjene' – zajedničko, jer drugačije niti ne može biti. Vodstvo se u takvoj ustanovi ne gleda kao proces u kojem su vođe, kao pojedinci, zaduženi za sljedbenike. Vođe se gleda kao članove "zajednice prakse" (Bennett i sur., 2003), a vodstvo kao zajednički proces.

Neki autori u kontekstu distribuiranog vodstva spominju napor vođe, koji je neizbježan prilikom stvaranja ovakve ustanove, a u teoriji kao da se izostavlja, zanemaruje. Nastoje, vjerojatno, staviti naglasak na napor vođe prilikom stvaranja ovakvih 'samoupravljačkih' timova, kolektiva koji vode sami sebe. Naglašavaju kako to

znači da formalni vođa nije razriješen svoje odgovornosti i dijela posla nego je, štoviše, dodatno opterećen. O toj dvojbi svakako se može raspravljati, ali potrebno je istaknuti kako kontekst suvremene ustanove RiPOO zahtjeva kolektiv sastavljen od autonomnih djelatnika, koji su svjesni vlastite i zajedničke odgovornosti te u skladu s njom i djeluju.

4. Različite dimenzije konteksta ustanove RiPOO i njihova povezanost s vođenjem ustanove – može biti temelj za razvoj kvalitetne odgojno-obrazovne prakse

Iako je do sada u radu već prikazano ono za što se vjeruje da predstavlja kvalitetno vodstvo, u ovom dijelu rada detaljnije će se izdvojiti i opisati određene dimenzije konteksta ustanove RiPOO koje su do sada samo spominjane i nastojat će ih se povezati s procesom vođenja ustanove. Pritom, dimenzijama odgojno-obrazovnog konteksta i cjelokupnog konteksta ustanove koje su izdvojeni u ovom dijelu, nastoji se približiti konkretnoj situaciji/primjeru o kojemu će se govoriti kasnije, u empirijskom dijelu rada.

4.1. Razumijevanje i življenje procesa promjene

U kontekstu ustanove RiPOO u radu se, do sada, mnogo govorilo o 'promjeni', kao načinu njezina funkcioniranja, tj. kao o dijelu prirode takve ustanove. Uvidjelo se kako je ona nužna za ostvarivanje suvremenog, ka djetetu usmjerenog, dinamičnog i fleksibilnog odgojno-obrazovnog procesa. No, kao razumijevanje i sagledavanje značajki odgojno-obrazovnog procesa, jednako je važno i razumijevanje obilježja same promjene. Fullan i German (2006) napominju kako postoji više značajki procesa promjene, a svaka od njih potvrđuje činjenicu da je promjena proces, a ne događaj. Zapravo je riječ o 'življenju promjene', o čemu se već govorilo u kontekstu ustanove RiPOO. Ona, dakle, po svojoj prirodi zahtijeva promjenu kao kontinuirani proces, a ne kao nešto što će se ostvariti i onda zaustaviti. Uz takvo funkcioniranje ustanove, odnosno uz promjenu kao kontinuirani proces Fullan i German (2006) vežu oblikovanje strategije razvoja i strateških ideja. No, pritom naglašavaju da se i na njih treba gledati kao na proces koji se stalno mijenja i razvija, a ne kao na nešto što je (potrebno) i moguće striktno definirati na početku procesa. Potrebno je uz to spomenuti i vodstvo koje je, da bi odgovaralo ovakvom pogledu na

odgojno-obrazovni proces, prikladno razumijevati kao otvoren i fleksibilan, a ne fiksiran način djelovanja.

U radu se, dakle, promjena razmatrala kao način življenja u ustanovi, kao dio njezine prirode te kao ispravan načinu sagledavanja procesa, s obzirom na njegovu stalnu potrebu za prilagođavanjem djetetu i uvjetima. Potrebno je dodatno naglasiti kako se promjenom ostvaruje fleksibilnost i prilagođavanje koje je procesu nužno potrebno, ali i kontinuirano podizanje kvalitete procesa u ustanovi. No, potrebno je i zapitati se – što se pod kvalitetom podrazumijeva i kako se ona postiže?

Slunjski (2015) u tom kontekstu naglašava kako nema kvalitetne odgojno-obrazovne prakse bez kvalitetnih odgajatelja te dodaje kako *„kompetentna praksa zahtijeva kompetentne odgajatelje ... oni su pravi nositelji procesa promjene, jer kvaliteta prakse ovisi upravo o tome što učitelji (odgajatelji) misle i rade“* (Slunjski, 2015, 31). O tome se ranije već govorilo, u kontekstu distribuiranog vodstva u ustanovi te je naglašeno kako su odgajatelji ti koji direktno ostvaruju odgojno-obrazovni proces u skupini i daju mu specifičnu 'notu', koja ga konačno određuje. Oni su, dakle, ti koji također vode i oblikuju odgojno-obrazovni proces u ustanovi, ali i cjelokupno funkcioniranje ustanove, stoga je njihova kompetentnost od iznimne važnosti.

Prilikom početka procesa promjene te prilikom 'življenja promjene' u ustanovi praktičari se (kako odgajatelji tako i članovi stručnog tima) mogu suočiti sa nesigurnošću i strahom. On je sasvim prirodan rezultat susreta s nečim novim i nepredvidivim te na njega, navodi Slunjski (2015), u procesu razvoja odgojno-obrazovne prakse treba računati. Fullan i German (2006) pak navode kako praktičar niti ne može znati što će promjenom dobiti dok se u nju ne upusti, a u tom procesu može mu pomoći jasna i inspirirajuća vizija razvoja, nova iskustva i refleksivno učenje – na taj način on će bolje razumijevati vlastiti rad i steći samopouzdanje za daljnje djelovanje. Također, na početku je spomenuta važnost razumijevanja obilježja i procesa promjene – važno je jer upravo to razumijevanje i poznavanje procesa promjene može, osobno i profesionalno, pomoći praktičarima, osobito u početnim fazama procesa (Stoll i Fink, 2000). Moguće je da će skupina praktičara u ustanovi biti nespremna za predloženi ili započeti proces razvoja (zbog nerazumijevanja, neslaganja s predloženim i sl.). No, hoće li to utjecati na sam razvoj i mijenjanje postojećeg procesa ovisi o organizacijskom vođenju ustanove (Slunjski, 2015). Autorica objašnjava kako vođenje treba biti usmjereno poticanju svih

sudionika procesa na zajedničko istraživanje i promjenu, prepoznavanje struktura koje usporavaju razvoj procesa, te izgrađivanje struktura koje omogućuju kvalitetniju odgojno-obrazovnu praksu. Kako bi se to postiglo, profesionalno usavršavanje odgajatelja je nezaobilazan korak. Fullan i German (2006) u ovom kontekstu navode kako će formalno vodstvo u ustanovi potaknuti proces promjene odmjerenom kombinacijom pružanja pritiska i podrške, svima koji u tom procesu sudjeluju. Autori dodatno objašnjavaju kako se 'pritisak' odnosi na postavljanje ambicioznih ciljeva, svima poznatu i jasnu evaluaciju te monitoring, dok se 'podrška' odnosi na omogućavanje razvoja novih kompetencija kod ljudi te osiguravanje više vremena za suradnju i zajedničko učenje. Ukoliko vodstvo ne uključuje i jedan i drugi aspekt djelovanja, navodi Slunjski (2015), cijeli proces razvoja mogao bi "pasti" na one posebno predane poslu i motivirane, dok bi ostali, skloni zadržavanju postojećeg stanja u ustanovi, stagnirali.

Konačno, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse u ustanovi, kao i (kontinuirano) 'življenje promjene' u toj ustanovi, snažno je povezano s (kontinuiranim) učenjem i profesionalnim razvojem odgajatelja, ali i svih ostalih suradnika unutar ustanove. Kvalitetna i suvremena praksa, dakle, zahtijeva promjenu, a ona pak zahtijeva kompetentne odgajatelje, kao i kompetentno vođenje – pritisak i potporu, svjesnu međuovisnost i suradnju te kontinuirano zajedničko učenje. Sve to nastojat će se prikazati izdvojenim elementima kvalitetnog vođenja, o kojima ovisi i kvaliteta odgojno obrazovnog procesa u ustanovi.

4.2. Organizacijska kultura

Kultura organizacije, kao i odgojno-obrazovna kultura te kultura ustanove vrlo su složeni i važni pojmovi. O njima se, u kontekstu odgojno-obrazovne ustanove, može napisati zaseban rad. No, u ovom će se dijelu nastojati prikazati osnovno značenje pojma organizacijske, odgojno-obrazovne kulture te njezin utjecaj na vođenje u ustanovi, odnosno utjecaj vođenja na kulturu.

U složenosti određenja pojma kulture Vujičić (2007) napominje kako se priklanja Hargreavesu i njegovu određenju kulture: *"Kultura opisuje ono kakve stvari jesu i služi kao veo ili leće kroz koje se promatra svijet ... ona definira stvarnost za pripadnike neke društvene organizacije, osigurava im podršku i identitet i oblikuje okvir za učenje,*

znakovito za određeno zanimanje" (isto, 2007, 93). Autorica dodaje kako u analizi organizacijske djelotvornosti i razvitku koncepta kulture organizacije, kultura postaje dominantna i nezaobilazna, s obzirom na to da je odgojno-obrazovna ustanova jedna organizacija.

Kada se govori o organizacijskoj kulturi, može se dakle reći kako je to skup svih čimbenika kojima se definira životna filozofija i specifičan stil organizacije. Većina autora kulturu neke organizacije promatra kao tečnu i dinamičnu strukturu koja sa sobom nosi niz specifičnosti, jedinstvenosti, autentičnosti i posebnosti koje su usko vezane baš za tu određenu organizaciju (Vujičić, 2008).

Prosser (1999; prema Vujčić, 2011) slikovito opisuje pojam kulture navodeći kako se organizacijska kultura može razumjeti kao „socijalno ljepilo“ koje drži organizaciju zajedno ili kao „kišobran“ koji pokriva subkulture koje zajedno egzistiraju u organizaciji.

Vujičić (2011) pak dodaje kako *„kultura organizacije obuhvaća vjerovanja, vrijednosti, značenja i stavove te određuje način ponašanja i društvene rituale, utječe na realizaciju menadžerskih funkcija, definira prihvatljivo/neprihvatljivo i predstavlja naočale kroz koje organizacija vidi svoje okruženje“* (isto, 2011, 27).

Senge i sur. (2002) naglašavaju da je svaka kultura proizvod, odnosno odraz mišljenja i interakcija među njezinim članovima, „unutarnja stvarnost“ organizacije. Senge i Kleiner (2003) pojašnjavaju kako kulturalne značajke u organizaciji život čine predvidivim, pa samim time ublažavaju tjeskobu pred neočekivanim i nepoznatim situacijama. Kulturalne značajke stoga mogu biti korisne i prilikom mijenjanja procesa te straha i nesigurnosti koji se uslijed promjene javljaju – o čemu se govorilo ranije u radu.

Može se ukratko reći kako je kultura složen konstrukt koji je vidljiv kao sustav uvjerenja i vrijednosti koji dijele zaposlenici određene ustanove i koji usmjerava i oblikuje njihovo profesionalno ponašanje. Deal i Kennedy (1983; prema Stoll i Fink, 2000) slično navedenom, smatraju da je kultura organizacije „način na koji se radi“, odnosno nešto neuhvatljivo i teško razumljivo, budući da je velikim dijelom implicitna, a vide se samo njezini površinski aspekti.

Kada se govori o odgojno-obrazovnoj kulturi i kulturi određene ustanove treba biti jasno kako je svaka ustanova živi, socijalan i dinamičan organizam. Ona je jedinstvena, ima svoju 'osobnost' koja se jednostavno osjeća ili doživljava. Taj osjećaj može biti pozitivan ili negativan – pozitivan osjećaj unutar ustanove povezuje se s uspjehom, dok

se negativan povezuje s neuspjehom. O tom uspjehu određene ustanove može se raspravljati – što je uspjeh za određeni kolektiv i određenu ustanovu? Vrlo često se podrazumijeva kako 'pozitivan osjećaj' vlada u ustanovi koja je postigla neki uspjeh, odnosno kao rezultat uspjeha i uspješnog funkcioniranja ustanove. No, možda je upravo taj 'poseban pozitivan duh' koji se ogleda u ritualima, običajima i moralnom djelovanju svih zaposlenika, doveo do uspjeha, a ne obrnuto.

Kultura odgojno-obrazovne ustanove svakako je jedno od najkompleksnijih konstrukata kojeg je nemoguće striktno, opipljivo promatrati i definirati, ali je svakako važna za uspjeh ustanove i neizostavan element prilikom promatranja fenomena vodstva u ustanovi.

Vujičić (2007) navodi da se kultura odgojno-obrazovne ustanove može izraziti u trima međusobno isprepletenim dimenzijama, to su profesionalni odnos, organizacijsko uređenje i prilike za učenje. Drugim riječima, objašnjava autorica, „*kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju, stupnju usmjerenosti na učenje djece i odgajatelja/učitelja ... možemo dakle promatrati kulturu djeteta, odgajatelja/učitelja, kulturu vođenja, kulturu administrativnog i pomoćnog osoblja te kulturu roditelja*“ (Stoll, 1999; prema Vujičić, 2007, 95).

Fullan (1999; prema Vujičić, 2011) dodatno izdvaja odnose ljudi, konkretnije usmjerenost na dijete te odnos odgajatelja i djece. On navodi kako je kultura odgojno-obrazovne ustanove „živa stvar“, jer joj najveći pečat daju odnosi između učitelja i djece unutar ustanove, kao i odnosi učitelja i djece s ostalima. S tim se slaže i Prosser (1999; prema Vujičić, 2011) naglašavajući da je kultura sustav odnosa između onih koji se nalaze u tom odnosu.

S obzirom na to da je rad usmjeren na vođenje ustanove, iz prethodnog je moguće zaključiti da, ukoliko se određene obrasce socijalnog ponašanja želi prenijeti na djecu, iste obrasce trebaju prakticirati i odrasli u ustanovi. Ukoliko je vodstvo u ustanovi, kao i odnosi među zaposlenicima, postavljeno na demokratskim, uvažavajućim, kolegijalnim temeljima, tada će i djeca lakše razviti takve obrasce ponašanja. Ne samo zbog toga što ih imaju priliku promatrati, već i zato što će odgajatelji vrlo vjerojatno na taj način oblikovati svoj rad s djecom.

O usmjerenosti na učenje djece (i odgajatelja) već se nešto govorilo u radu, a konkretnije će se govoriti u narednom poglavlju. Potrebno je sada napomenuti kulturu vođenja, odnosno važnost/utjecaj vođenja na kulturu i obrnuto.

Schein (1998; prema Vujičić, 2008) ističe važnost vođe/vodstva smatrajući da su najsnažniji upravo mehanizmi kojima vođe utječu na stvaranje i održavanje kulture – dakle, ono čemu vođe pridaju pozornost, njihove reakcije na događaje i probleme, poučavanje i usavršavanje, kriteriji za određivanja nagrada i statusa, kriteriji privlačenja, promocije, selekcije i slično. Važnost vodstva uočava se i u kreiranju i ugrađivanju vlastitih postavki i vrijednosti u život ustanove, prilikom njezina osnivanja i kasnijeg funkcioniranja. Mnogi autori smatraju kako vodstvo mora biti sposobno utvrditi nekakvu osnovu kulture u ustanovi, na način da izabire i unapređuje pojedince obraćajući pažnju na vrijednosti koje su ustanovi potrebne, a eliminira one koji te vrijednosti ne prepoznaju.

Bennett i sur. (2003) na ponešto drugačiji način povezuju kulturu ustanove s njezinim vodstvom, navodeći različite poglede na važnost kulture u ustanovi. Kako je istraživanje vodstva raslo i proširivalo se, navode autori, pojavio se još širi pogled na vodstvo koji fokus stavlja upravo na organizacijsku kulturu. Prema takvom stajalištu, pitanja vezana uz kulturu moraju biti jasno identificirana. Na primjer, jedan aspekt kulture je promjena, o kojoj se u radu mnogo govori. Vodstvo se, navode autori, mora moći prilagoditi promjenama, ovisno o kulturi u kojoj se okolina mijenja i razvija. Dodaju kako je ustanovljeno da organizacije koje su se pokušale oduprijeti promjeni u vanjskom (i/ili svom, unutarnjem) okruženju imaju više poteškoća od organizacija koje su pozitivno reagirale na promjenu. Kao drugi primjer važnosti kulture, Bennett i sur. (2003) navode upravljanje kulturom kao važan aspekt vodstva. Upravljanje kulturom zapravo je sposobnost vodstva da razumije i poznaje trenutnu kulturu organizacije, te ju mijenja prema potrebama organizacije koja se razvija i napreduje.

Drugim riječima, pojašnjavaju autori, današnjim vođama potrebne su dodatne vještine kako bi upravljali organizacijskom kulturom. Neke od tih vještina su veća fleksibilnost te stremljenje osposobljavanju i autonomiji zaposlenika. Također, vještine upravljanja kulturom podrazumijevaju uspostavljanje eksplicitnog strateškog smjera, jasnim komuniciranjem tog smjera te definiranjem organizacijske vizije i vrijednosti. Međutim, navode spomenuti autori, i dalje nije identificiran model različitih stilova vodstva s obzirom na različite kulturne čimbenike. Ali, kao jedan od zaključaka svakako se može

izdvojiti pretpostavka da vođe trebaju raditi unutar kulture (pratiti ju, stvarati i mijenjati) kako bi bili uspješniji.

U kontekstu povezanosti vodstva i kulture u ustanovi Vujičić (2008) navodi da osim formalnog vodstva, važnu ulogu unutar ustanove, u procesu prenošenja (i stvaranja) kulture imaju i drugi djelatnici (pojedinačno i grupno). Upravo ta njezina teza bitna je jer podupire zajedničku odgovornost i distribuirano vodstvo u ustanovi, o kojemu se govorilo ranije u radu.

Može se kratko zaključiti da se kultura odnosi na sustav vrijednosti koji dominira ustanovom i oblikuje njezino cjelokupno funkcioniranje. Ona je važna za organizaciju/ustanovu jer definira većinu onoga što se i kako se u njoj radi. Svi djelatnici ustanove, vodeći ju zajedno, oblikuju kulturu u njoj – ona se zato u ustanovi jednostavno osjeća i prenosi na nove članove. U nastojanju jednostavnog i sažetog opisivanja kulture u ustanovi može se poslužiti 'vrijednostima' – one definiraju kulturu i jedna su od osnova na kojima ona počiva. No, bitno je naglasiti kako su „*vrijednosti u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njom su određene i nju određuju*“ (Vujičić, 2007, 95). Dakle, kultura ustanove utječe na ljude u njoj, ali isto tako ljudi utječu na kulturu ustanove – proces utjecaja je dvosmjernan.

4.3. Poticanje kontinuiranog razvoja – stvaranje i vođenje organizacije koja uči

O ustanovi RiPOO kao organizaciji koja uči, potrebno je puno opširnije pisati. No, zbog iznimne važnosti ovog koncepta i zbog uvjerenja da je on zapravo jedini ispravan način oblikovanja cjelokupnog procesa u toj ustanovi, u ovom poglavlju će ga se objasniti i staviti u odnos s vodstvom u ustanovi. Pritom će se izdvojiti pogled različitih autora na fenomen učeće organizacije i istaknuti ono što se smatra bitnim za smještanje tog fenomena u kontekst ustanove RiPOO.

Kako se prethodno kroz rad cijelo vrijeme spominje 'promjena', kao način funkcioniranja suvremenog, djetetu usmjerenog vrtića, sada je potrebno naglasiti kako je ona usko povezana s učenjem i usavršavanjem djelatnika u ustanovi, tj. stvaranjem učeće zajednice. Ranije smo utvrdili kako je promjena, uz sva svoja obilježja, u konačnici poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi. Stoll i Fink (2000) navode kako praktičari promjenu doživljavaju i osobno i razvojno (profesionalno). Objašnjavaju

kako ona ovisi upravo o mišljenjima i postupcima praktičara, a to pak znači da je uloga usavršavanja praktičara, kao čimbenika u unapređenju kvalitete ustanove, od izuzetne važnosti. Stoga je, zaključuju autori, usavršavanje praktičara i proces i željeni ishod poboljšanja procesa u ustanovi. Taj proces, između ostalog, ovisi o angažmanu praktičara, ukoliko se teži tome da proces u ustanovi bude kvalitetan i djelotvoran, jer su praktičari sastavni dio ustanove i oni koji u konačnici oblikuju odgoj i učenje (život) djece u ustanovi. Fullan i Hargreaves (1991; prema Stoll i Fink, 2000) u tom kontekstu tvrde kako pojedinci moraju preuzeti odgovornost za poboljšanje kvalitete cijele ustanove, ili se ona nikad neće poboljšati, a samim time neće se poboljšati niti život djece u njoj. Vrlo slično razmišlja i Slunjski koja napominje da uspjeh promjene snažno određuje „*kontinuirano učenje te dobar transfer znanja unutar odgojno-obrazovne ustanove*“ (Miles, 2005; prema Slunjski, 2016, 42). To kontinuirano učenje, nastavlja autorica, podrazumijeva prelazak s koncepta bespogovornog izvršavanja nečijih naputaka na zajedničko konstruiranje znanja i razumijevanja koje omogućava povezivanje novih ideja i prakse. To zapravo znači, kao što je prethodno napomenuto, da pojedinci moraju preuzeti odgovornost za poboljšanje kvalitete i odmaknuti se od zone ugone u kojoj su lišeni odgovornosti i jednostavno izvršavaju naputke nekog drugog. Usavršavanje pojedinaca/praktičara stoga je nužno, jer ono povećava njihov profesionalni (i osobni) kapacitet koji je potreban da uspješno provode (i žive) promjenu. Tek tada, navodi Slunjski (2016), praktičari mogu stvarati nove pedagoške i socijalne strukture te kulturu koja je usklađena s ciljevima, filozofijom i vizijom suvremene odgojno-obrazovne ustanove.

Kada je riječ o stvaranju organizacije koja uči Fullan (2014; prema Slunjski, 2016) naglašava važnost uloge ravnatelja kao "*lidera učenja*". On bi trebao poticati i unaprijediti učenje svih djelatnika u ustanovi, jer je to pretpostavka učenja djece u njoj. Slunjski (2016) dodaje kako je u praksi uloga ravnatelja uglavnom obilježena birokratsko-administrativnim poslovima, pa obavljanje prethodno navedene uloge ravnatelja može predstavljati problem. Kao rješenje autorica navodi repozicioniranje i recentriranje uloge ravnatelja – na taj način oni postaju "*agentima promjene*" (Slunjski, 2016) koji kontinuirano potiču učenje drugih, a pritom i sami uče.

Recentriranje i repozicioniranje uloge ravnatelja zapravo je dijeljenje/ distribuiranje vodstva, o kojem se već govorilo. Ono zapravo i omogućava formalnom vodstvu da

oblikuje ustanovu kao organizaciju koja uči. Fullan (2008) navodi kako ravnatelj koji je usredotočen na vođenje zajednice učenja mora odrediti kako učinkovito voditi ustanovu, a da se pritom ne bavi pretežito upravnim i operativnim radom. Autor navodi kako mnoge birokratske zahtjeve može rješavati administrativno osoblje, dok drugi u timu vodstva onda mogu preuzeti specifične odgovornosti, poput stvaranja zajednice učenja. Autor dodaje kako se zapravo radi o distribuiranom vodstvu, ali tvrdi da je taj pojam nejasan te predlaže "stvaranje vođa sutrašnjice danas" kao bolji način razumijevanja tog vodstva.

Svaka ustanova nije po svom postanku zajednica učenja, niti je vodstvo u njoj podijeljeno. Takvu ustanovu njezino formalno vodstvo gradi/razvija i to 'stvaranjem' vođa od svih njezinih djelatnika, osobito praktičara (odgajatelja) i njihovih stručnih suradnika. Vodstvo se, dakle, ne distribuira, ono se interaktivno dijeli, povezivanjem kolektivnog napora i odgovornosti djelatnika. Riječ je o *'modeliranju učinkovitog vodstva za druge i kultiviranju vodstva u drugima'*, objašnjava Fullan (2008). Može se reći da se radi o poticanju svih pojedinaca u ustanovi na preuzimanje odgovornosti, otvaranje za zajedničko vodstvo i oblikovanje procesa u ustanovi u duhu učenja i promjene. Ukratko, navodi Fullan (2008), ravnatelji koji istodobno unapređuju pouku/transfer znanja, delegiraju rukovodeće zadatke drugima, te svojim radom danas stvaraju sutrašnje vođe, na kraju uspijevaju stvoriti dugotrajne zajednice učenja.

Organizaciju koja uči Slunjski (2016) ukratko opisuje kao onu u kojoj svi djelatnici *„propituju i po potrebi 'odbacuju' svoje stare načine razmišljanja u korist novih, uče biti otvoreni u komunikaciji jedni s drugima kako bi bolje shvatili funkcioniranje svoje organizacije, suoblikuju viziju razvoja i promišljaju načine na koje bi je mogli u praksi ostvariti“* (isto, 2016, 43). Dodaje kako je pritom spremnost djelatnika (angažman, odgovornost) na kontinuirano učenje nužna.

Fullan (2008) takve ustanove opisuje kao "profesionalne zajednice učenja" i pritom izdvaja pet kritičnih elemenata koji podrazumijevaju učinkovitost takve zajednice: *„reflektivni dijalog, deprivatizacija prakse, kolektivni fokus na učenje učenika, suradnja i zajedničke norme i vrijednosti“* (isto, 2008, 34). Uz to, autor identificira dva skupa uvjeta u ustanovi. Jedan skup je *'strukturni'*, koji se odnosi na vrijeme za susret i razgovor, međusobno povezane odgojno-obrazovne uloge, komunikacijske strukture i dr. Drugi skup uvjeta odnosi se na *'ljudske i socijalne resurse'* (ono što se naziva 'kulturom'), a

uključuje otvorenost prema unapređenju, povjerenje i poštovanje, podršku vodstvu (zajedničko vođenje) te socijalizaciju novih i sadašnjih djelatnika.

Fullanov opis učeće organizacije gotovo savršeno odgovara kontekstu ustanove RiPOO. Sve elemente koje autor navodi kroz rad se spominjalo u različitim kontekstima i perspektivama. No, on je na ovaj način napravio optimalnu kombinaciju elemenata, koji zajedno uistinu omogućuju funkcioniranje ustanove RiPOO kao učeće organizacije. Ne samo zato što se svaki od tih elemenata u njoj može prepoznati, nego i zato što se svaki od njih može pojedinačno i postepeno razvijati, u nastojanju stvaranja zajednice učenja. Tako se primjerice *reflektivni dijalog* može izdvojiti kao jedan od elemenata kojeg je potrebno prvoga razvijati, kako bi se uspješno razvili i svi ostali elementi učeće organizacije. Fullan (2008) vezano uz reflektivni dijalog navodi kako se poboljšanje ustanove najučinkovitije postiže kada se praktičari bave čestim, kontinuiranim, sve konkretnijim i preciznim razgovorima o svom radu (poučavanju). Što je suprotno od razgovora o fobijama i neuspjesima djece i njihovih obitelji, neprikladnim zahtjevima društva i sustava nad ustanovama. Reflektivnim razgovorom, djelatnici grade zajednički jezik prikladan složenosti odgojno-obrazovnog procesa, pomoću kojeg dolaze do zaključaka o dobroj i nedovoljno dobroj praksi.

Fullan (2008) dodaje kako se djelatnici (odgajatelji i njihovi stručni suradnici) često međusobno promatraju te pružaju jedni drugima korisne procjene njihova rada s djecom. Samo takva promatranja i konstruktivne povratne informacije, ističe autor, pružaju preciznost i konkretnost, što razgovor o radu i čini korisnim.

Razmjenu povratnih informacija kao temelj učenja ljudi u organizaciji ističe i Slunjski (2016). No, autorica upozorava na mnoge 'zamke' tog umijeća koje nije nimalo jednostavno i kojega se ne bi smjelo shvaćati olako. U ustanovi je potrebno, nastavlja autorica, uspostaviti uvjete koji doprinose kontinuiranom učenju umijeća davanja i primanja povratnih informacija. Uspjeh u tom kontekstu počiva na „*istodobnom razvoju stava svake osobe u ustanovi kako su povratne informacije upućene od kolega za njezin vlastiti razvoj previše važne da bi ih se ignoriralo ili preko njih olako prelazilo, te na razvoju vještina davanja povratnih informacija drugima*“ (Slunjski, 2016, 49). Potrebno je posebnu pažnju posvetiti tome da komunikacija ne počne nalikovati 'refleksiji u iskrivljenom zrcalu' zbog koje izostaje dobro međusobno razumijevanje (Slunjski, 2016). Također, navodi autorica, povratne informacije ne bi se trebale koristiti u funkciji

opravdavanja kažnjavanja ili nagrađivanja određenih djelatnika koji su u poziciji manje moći. Ne postojanje prakse davanja i primanja povratnih informacija, kao i razmjena povratnih informacija na pogrešan način može dovesti samo do udaljavanja djelatnika u ustanovi i slabljenja njezina razvoja (Slunjski, 2016). Umijeće razmjene povratnih informacija potrebno je postepeno, smisleno i kvalitetno razvijati, pružajući praktičarima podršku i superviziju. Jedino na taj način u ustanovi će se razviti reflektivni dijalog, kompetentni, autonomni reflektivni praktičari i u konačnici refleksivna praksa.

Stoll i Fink (2000) imaju vrlo slično razumijevanje organizacije koja uči kao i prethodno navedeni autori. No, izdvajaju i osam obilježja kojima se još jasnije, a opet sažeto, mogu opisati njezine kvalitete. U takvoj ustanovi/organizaciji:

- praktičari se smatraju profesionalcima;
 - promiče se kvalitetno usavršavanje djelatnika;
 - potiče se predvodništvo i sudioništvo praktičara (zajedničko vodstvo), a ravnatelji se smatraju "predvodnicima predvodnika";
 - promiče se suradnja pri unapređenju kvalitete procesa u ustanovi;
 - razvijaju se načini uvođenja, uključivanja i usavršavanja novih djelatnika;
 - razumije se širi društveni kontekst ustanove te ona u njemu uspješno funkcionira;
 - nastoji se promijeniti/unaprijediti važne stvari (kreće se od promjena prvog reda ka promjenama drugog reda);
 - brine se i o 'malim stvarima' (svakodnevnim situacijama)
- (isto, 2000, 202).

Većina autora na sličan način razumije i prikazuje učeću organizaciju, no svaki od njih pristupa joj iz drugačije perspektive. Tako Peter M. Senge u svojoj knjizi *'Peta disciplina – principi i praska učeće organizacije'* kao temelje za izgradnju takve organizacije postavlja osobno usavršavanje i duh učeće organizacije. Autor pojašnjava kako „organizacije uče samo preko pojedinaca koji uče. Individualno učenje ne jamči organizacijsko učenje. No bez njega nema ni organizacijskog učenja.“ (isto, 2009, 143). Dakle, nastavlja autor, aktivna snaga su ljudi, bez obzira radi li se o istraživanju, razvoju, upravljanju ili bilo kojem drugom aspektu poslovanja organizacije. Ljudi imaju vlastitu volju, vlastiti um i vlastiti način razmišljanja i ako nisu sami po sebi dovoljno motivirani za izazove promjene, rasta i razvoja, onda tog razvoja neće niti biti. Iskorištavanje potencijala ljudi, stoga, zahtijeva nov način razumijevanja podsvijesti, snage volje i

'djelovanje iz srca', a dužnost je formalnog vodstva u ustanovi da osigura materijalnu i duhovnu dobrobit svih zaposlenika – jedino tako njihov potencijal bit će iskoristiv, jer će 'djelovati iz srca'.

Senge (2009) slijedom navedenog objašnjava umijeće osobnog usavršavanja. Tvrdi kako osobno usavršavanje znači više od kompetencije i sposobnosti, iako se na kompetencijama i sposobnostima temelji. Kada osobno usavršavanje postane disciplina, nastavlja autor, kao aktivnost koju pojedinac integrira u svoj život, ona spaja dva temeljna momenta. Prvi je konstantno pojašnjavanje onoga što mu je zaista bitno, što želi; a drugi je neprestano učenje kako da što jasnije vidi trenutnu stvarnost – jer, u kretanju prema onome što želi, pojedinac prvo mora znati gdje je sad. Usporedba vizije (onoga što želi) i razumijevanja trenutne stvarnosti (gdje je u odnosu na ono što želi) kod pojedinca proizvodi takozvanu "*kreativnu napetost*" (Senge, 2009). Ona je sačinjena od snage koja teži spajanju vizije i stvarnosti. Bit osobnog usavršavanja, prema navedenom autoru, jest naučiti kako stvoriti i održati kreativnu napetost u životu pojedinca.

Lako je zaključiti da će vodstvo koje uspije svoje suradnike dovesti na tu razinu 'profesionalne misli/energije' uspjeti i u stvaranju dugotrajne zajednice učenja u svojoj ustanovi. Učenje u takvoj ustanovi ne znači dolaziti do novih informacija, već do rezultata koji se zaista žele postići. To je 'doživotno stvaralačko učenje', navodi Senge (2009), te tvrdi kako su učeće organizacije moguće tek kada na svim razinama imaju ljude koji prakticiraju takvo učenje – a to zapravo znači sljedeće.

Učeća organizacija, tj. stvaralačko učenje na svim razinama, podrazumijeva da se, polazeći od odgoja i učenja djece u ustanovi, kontinuirano radi na: učenju i usavršavanju praktičara – odgajatelja, koji su s djecom u svakodnevnom neposrednom kontaktu; zatim na usavršavanju ostalih praktičara u ustanovi – stručnih suradnika, koji se radi bliske suradnje s odgajateljima također moraju konstantno razvijati; te na usavršavanju suradnika iz (formalnog) vodstva, koji se radi (i putem) oblikovanja ovakvog života u ustanovi također kontinuirano razvijaju te potičući druge na učenje, uče i sami. Ukoliko navedenom pridodamo i koncept zajedničkog vođenja i oblikovanja procesa u ustanovi, posve je jasno kako su (i zašto) u učenje, promjenu i razvoj uključeni djelatnici na svim razinama ustanove. Iz ovog kuta gledanja, Sengeova dva temelja – osobno usavršavanje i duh učeće organizacije, postaju sasvim razumnima i relevantnima za stvaranje i život takve organizacije/ustanove.

S obzirom na to da sve navedeno 'na prvu' može zvučati utopistički, potrebno je odgovoriti na pitanje, koji i kakvi su to ljudi koji postižu tu razinu razumijevanja osobnog usavršavanja i usavršavanja kvalitete procesa u ustanovi. Slunjski (2016) navodi kako takve osobe često imaju zajedničke osobine ličnosti, poput visoke razine samopouzdanja, upornosti, mnogo energije, te voljnog prihvaćanja rizika koji dolazi uz isprobavanje novih oblika rada. Fullan (2014; prema Slunjski, 2016) dodaje kako ljudi u takvom kolektivu često iskazuju karakteristike transformacijskog vodstva, inspirirajući druge, nadahnjujući ih svojom energijom, dijeleći svoju viziju promjene te prenoseći svoja snažna osobna uvjerenja na ostale. Ono što autorica pritom izdvaja kao izuzetno važno jest da radna mjesta svim djelatnicima trebaju pružati autonomiju, odnosno slobodu donošenja odluka, jer je to preduvjet za ostvarivanje promjene i napretka, od strane svakog pojedinca.

Senge (2009) ljude s visokom razinom razumijevanja i prakticiranja osobnog usavršavanja također spaja po nekim karakteristikama. Autor tvrdi kako oni imaju poseban osjećaj svrhe koja je u pozadini njihovih vizija i ciljeva. Nadalje, prema autoru *„za takve osobe vizija je poziv, a ne samo dobra ideja. Oni vide 'trenutnu stvarnost' kao saveznika, a ne kao neprijatelja. Naučili su uočiti snage promjene i surađivati s njima umjesto da im se odupiru. Duboko su radoznali i posvećeni tome da neprestanu vide stvarnost sve preciznije i preciznije. Osjećaju se povezani s drugima i sa životom. Ipak, ne žrtvuju ništa od svoje posebnosti. Osjećaju se kao dio šireg stvaralačkog procesa, na koji mogu utjecati (zajednički), ali ga ne mogu jednostrano kontrolirati“* (Senge, 2009, 146). Autor uz sve navedeno i dalje objašnjava kako ljudi s visokom razinom osobnog usavršavanja svoje usavršavanje ne 'dovršavaju', već žive u neprestanom stanju učenja. Gledaju na njega kao na proces, tijekom kojega su potpuno svjesni svog neznanja, nekompetencije i područja na kojima imaju prostora rasti, a istovremeno su snažno samouvjereni. Možda zvuči paradoksalno, napominje autor, ali *„samo za one koji ne znaju da nagrada jest sâm putovanje“* (isto, 2009, 146).

No, niti te koji ne znaju i ne razumiju nije ispravno prisiljavati niti osuđivati. Senge u tom kontekstu govori o njegovanju osobnog usavršavanja u organizaciji/ustanovi. Svaki pojedinac za sebe odlučuje hoće li svoj život usmjeriti ka osobnom rastu, stoga se nikoga ne može prisiliti da razvija svoje osobno usavršavanje. Organizacije koje to ne razumiju, navodi Senge (2009), vrlo često postaju preagresivne u poticanju svojih djelatnika na usavršavanje i zbog toga se 'uvaljuju' u teškoće. Prisilni programi treninga osobnog rasta,

iako su zamišljeni s dobrom namjerom, uglavnom sprečavaju posvećenost osobnom razvoju i preuzimanje odgovornosti u organizaciji/ustanovi. Navedeno se događa jer su takvi programi u izravnom sukobu sa slobodom izbora (Senge, 2009). No, što onda mogu i trebaju učiniti vođe koje žele poticati osobno usavršavanje u svojoj ustanovi? Autor navodi kako trebaju raditi na njegovanju klime osobnog usavršavanja, tj. izgrađivati organizaciju u kojoj ljudi bez straha mogu stvarati vizije, u kojoj je istraživanje norma, u kojoj se *status quo* ni u kojem slučaju ne podržava. Pojedincu koji je posvećen osobnom usavršavanju ništa nije važnije od potpore okoline, navodi Senge (2009), stoga mu organizacija treba pružiti okolinu koja će neprestano poticati njegovu osobnu viziju, osvješčivati njegovo trenutno stanje i osigurati mu da krene ka usklađivanju onoga gdje je sada i gdje želi biti.

Slunjski (2016) u tom kontekstu zaključuje kako inovativne organizacije vrlo često imaju slične kulture. One, prema autorici, potiču djelatnike na istraživanje i na preuzimanje rizika, te im dopuštaju pogreške kao normalne dijelove njihova učenja. Kulture u kojima se pogreške sankcioniraju najčešće se suočavaju sa stagnacijom u razvoju jer se ljudi boje neuspjeha i sankcija. Vodstvo stoga, naglašava autorica, treba biti svjesno da su pogreške moguće i česte prilikom istraživanja, isprobavanja i razvoja prakse.

Osim kulture u ustanovi, Senge (2009) spominje i 'mikrosvjetove' kao tehnologiju učeće organizacije. Te 'mikrosvjetove' autor objašnjava na sljedeći način. Kada se igraju lutkama, djeca uvježbavaju komunikaciju s ljudima. Kada se igraju kockama, uče osnovne principe geometrije i mehanike. Lutka, kockice i ostale igračke često se nazivaju 'prijelaznim objektima'. Igra i igralište su, dakle, mikrosvjetovi, mikrokozmosi stvarnosti u kojima djeca osjećaju sigurnost za igranje. Eksperimentiranjem s prijelaznim objektima u mikrosvjetovima djeca otkrivaju načela i stječu vještine koje kasnije primjenjuju u stvarnom životu. Sve to moguće je prenijeti i u svijet odraslih. U organizaciji koja uči mnogi timski seminari mogu poslužiti kao mikrosvjetovi u kojima se djelatnici osjećaju sigurno pitati, isprobati, zaključivati i učiti. Savjetnici i supervizori, također, mogu imati ulogu prijelaznih objekata koji pružaju sigurnost i hrabrost za istraživanje novih, raznolikih poslovnih zamisli, bez rizika koji dolazi s primjenom tih zamisli u konkretnoj praksi/životu.

Ono što u organizaciji ponajviše može njegovati osobno usavršavanje, prema Sengeu (2009), jest zajednički rad na razvoju, putem izražavanja vlastite vizije i slušanja tuđih vizija, te putem istraživanja (i uvažavanja) stajališta različitih ljudi o trenutnoj stvarnosti u ustanovi.

Konačno, navodi spomenuti autor, glavna strategija vođenja je jednostavna - biti uzor. Vođe se moraju posvetiti vlastitom osobnom usavršavanju jer, razgovor i uvjeravanje može donekle otvoriti umove ljudi, ali postupci uvijek govore glasnije od riječi (Senge, 2009). Ukratko, „*svi moraju željeti učiti, imati puno prigoda to činiti te uživati podršku u tome*“ (National Commission on Education, 1993; prema Stoll i Fink, 2000, 203).

4.4. Suradnja i timski rad

Kvaliteta odnosa i komunikacije između odgajatelja i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, od izuzetne je važnosti prilikom oblikovanja tog procesa. Slunjski, 2016) napominje kako je jedan od najvažnijih aspekata promjene u ustanovi RiPOO stvaranje kontekstualnih i organizacijskih uvjeta za život djece u njoj, temeljen na humanim i demokratskim vrijednostima. Oblikovanje procesa koji se odvija u takvim uvjetima/atmosferi podrazumijeva visoku razinu razumijevanja i uvažavanja djece i prirode njihovih aktivnosti, a to pak zahtijeva razgovor, dogovor, razmjenu informacija i znanja, zajedničko promišljanje, učenje i razvoj odgajatelja i ostalih sudionika, kako bi postigli razinu razumijevanja koja im je potrebna.

Kada je riječ o zajedničkom vođenju ustanove i zajedničkom oblikovanju procesa bitno je razjasniti kako taj pridjev 'zajednički' ovisi o nekim elementima. Slunjski (2016) spominje određene elemente koji se s time mogu povezati, a to su otvorena i uvažavajuća komunikacija, uspostavljanje ravnopravnosti i jednakog utjecaja ljudi, postavljanje jasnih ciljeva i očekivanja. Autorica navodi kako se takvim elementima razvija povjerenja i prisnost među ljudima, a to doprinosi njihovoj individualnoj i grupnoj uključenosti u ostvarivanje ciljeva ustanove. Uz to, autorica spominje i provođenje zajedničkih istraživanja u kojima sudjeluju timovi odgajatelja sa suradnicima iz vodstva ustanove. Takva istraživanja prepoznatljiva su po naglasku na stvaranju okruženja za učenje u kojem članovi tima imaju priliku analizirati, raspravljati i reflektirati proces, odnosno aktivnosti koje se događaju u konkretnoj praksi. Ono što je bitno kod takvih istraživanja

jest to da ona potiču i osnažuju međusobno prihvaćanje i komunikaciju djelatnika, jačaju njihove osobne i grupne kapacitete, razvijaju suradničke vještine te pozitivno utječu na samopouzdanje (Slunjski, 2016).

Može se reći kako su za kvalitetnu suradnju zapravo vrlo bitni elementi koji utječu na individualnu sferu zaposlenika. Kada je 'zadovoljena' ta individualna sfera, tj. kada se pojedinac kao takav dobro osjeća u kolektivu, onda i ta zajednička sfera, odnosno sfera suradnje dobro funkcionira. Slično o tome govori i Senge (2009) koji naglašava *stvaranje zajedničke vizije*. Autor objašnjava kako se uglavnom vjeruje da ljude motiviraju osobni interesi i osobna dobrobit, što i jest istina. Ali, ako se pretpostavlja da ljude motivira samo osobni interes, onda se u ustanovi automatski razvija politično okruženje u kojemu se pojedinci, boreći se za vlastiti interes, zapravo bore za opstanak. Suprotno tome, shvaćanje da osobne vizije pojedinca imaju širi doseg od njegova osobnog interesa vodi ka stvaranju zajedničke vizije. Ljudi najčešće teže unutarnjem osjećaju svrhe i kada promisle o tome što doista žele, shvate da je to često povezano s obitelji, zajednicom, organizacijom i drugim aspektima njihova života. To su, naravno, i dalje osobne vizije jer potječu od pojedinca, ali doseg im je širi od njih samih. Ljudi su u životnim situacijama uglavnom dio nečega većeg od njih samih i u takvim situacijama prirodno cijene suradnju s drugima. Stvaranje zajedničke vizije u ustanovi, stoga, podrazumijeva 'tjeranje' ljudi da si priznaju vlastite snove i da čuju tuđe snove. Kada ljudi počnu izricati i slušati vizije i želje drugih, uvjerenje da se mari samo za osobni interes počinje se raspadati. Samootkrivanje i izricanje istinskih, osobnih želja i uvjerenja među ljudima počinje stvarati osjećaj povjerenja, poznavanja i razumijevanja. Kada pojedinac spozna određene stvari o osobi s kojom surađuje, tada se stav prema toj suradnji potpuno mijenja. Na taj način kod svih djelatnika rađa se šira posvećenost i skrb, a samim tim razumijevanje i poticanje zajedničke vizije.

S obzirom na to da se u kontekstu ustanove RiPOO uglavnom govori o kontinuiranom razvoju i promjeni bitno je, u skladu s prethodno navedenim, naglasiti da „*identifikacija s drugima ima mnogo veću utjecaj na motivaciju ljudi od vizije (razvoja) koja im je često apstraktna*“ (Rosenberg, 2011; prema Slunjski, 2016, 15). Kako im vizija razvoja ne bi bila apstraktna, ona mora krenuti od njih. Pojedincu koji se želi razvijati vrlo je bitno da je povezan s drugima koji se "kreću u istom smjeru", stoga „*pametne i promjeni posvećene ljude treba okupiti, ovlastiti da identificiraju i rješavaju probleme i*

osnaživati da prema drugima budu iskreni“ (Fullan, 2015; prema Slunjski, 2016, 15). Kada se rad u ustanovi oblikuje na taj način onda njezini djelatnici mogu ostvariti istinsku kooperaciju, koja podrazumijeva stvarno uvažavanje potreba drugih u pronalaženju zajedničkog rješenja. Pritom, ona uključuje zajedničke namjere, zajedničko definiranje ciljeva te suautorstvo nad onim što je radom ostvareno (Morieux i Tollman, 2014; prema Slunjski 2016).

Može se reći da sve navedeno zapravo oslikava bit suradnje, odnosno temelj iz kojeg će ona prirodno izrasti. No, potrebno je nešto reći i o organizacijskom, strukturalnom uređenju su-djelovanja ljudi ustanovi. U tom kontekstu javljaju se dva pojma koje je potrebno razlikovati, to su *radna grupa* i *tim* (Robins i dr., 2007; prema Slunjski, 2016). Radnu grupu čine osobe koje zajedno obavljaju neku radnu aktivnost, međusobno su ovisne i teže postizanju određenih ciljeva. No, rad u takvoj grupi ostvaruje se na način da svaki član provodi akciju za koju je odgovoran i ne uključuje se u kolektivni rad. Nema zajedničkog promišljanja, pa su postignuća grupe samo su zbir pojedinačnih doprinosa. Suprotno tome, rad tima veći je i kvalitetniji od zbroja pojedinačnih aktivnosti. Rad u timu obilježen je zajedničkim koordiniranim naporima pojedinaca, koji stvara pozitivnu sinergiju i tako ustanovi omogućuje bolje rezultate. Jasno je kako proces u ustanovi RiPOO nije moguće ostvariti izdvojenim akcijama pojedinaca jer njegova kompleksnost jednostavno zahtijeva suradnju i komunikaciju svih njegovih sudionika. No, to je potrebno i osvijestiti te raditi na unapređenju timskog rada, podizanjem kvalitete suradnje i odmicanjem od surađivanja *pro forme*, tj. minimalne suradnje koju posao zahtijeva.

O timskom radu govore i Bennett i sur. (2003) koji, slično kao Senge, sugeriraju da svi članovi organizacije kontinuirano grade znanje o sebi i svijetu oko sebe. U konstruiranju stavova o svijetu, ljudi koji rade zajedno u organizaciji trebaju razvijati međusobno/zajedničko tumačenje i razumijevanje svijeta, tako da mogu biti učinkoviti kao skupina. Zajedničko tumačenje/razumijevanje svijeta temelj je prema kojem ljudi predviđaju i planiraju svoj daljnji rad. Po prirodi ove pretpostavke, vodstvo zahtijeva sudjelovanje svih, tako da su svi članovi angažirani u stvaranju vizije i djeluju u skladu s tom vizijom. Ovakvo tumačenje organizacije rada u ustanovi ponovo vraća fokus na podijeljeno, zajedničko vodstvo.

Fisher (1993; prema Bennett i sur., 2003) u tom kontekstu spominju i pojam 'samousmjereni' ili 'samoupravljački tim' kojim nastoje objasniti takvo oblikovanje

vodstva. Samousmjereni timovi mogu se definirati kao skupina zaposlenika koji su odgovorni za svakodnevnu organizaciju vlastitog rada. Oni također podrazumijevaju da svi djelatnici unutar tima preuzimaju odgovornost za ishode zajedničkog rada, osjećaju se osobno odgovornima, upravljaju i prate vlastiti rad te pomažu drugima poboljšati njihovu izvedbu. To možemo povezati s već spomenutim suradničkim, konstruktivnim davanjem i primanjem povratnih informacija, tj. s prakticiranjem reflektivnog dijaloga, kojim se u ustanovi 'stvaraju' reflektivni praktičari pa i reflektivna praksa. Reflektivni praktičari zapravo i čine 'samoupravne' timove jer su svjesni vlastitog rada, prostora za napredak, svjesni su djeteta i svoj rad (samo)usmjeravaju prema njemu, oslanjaju se na procjene i mišljenja svojih suradnika te zajedno s njima oblikuju i usmjeravaju cijeli proces. Kako samoupravne aktivnosti, uz sve navedeno, podrazumijevaju i postavljanje i ostvarivanje smjera/vizije tima, svi članovi zapravo sudjeluju u vođenju tima. Kao 'samousmjereni' ili 'samoupravljački' najčešće se opisuju timovi u visoko poticajnom, osnaženom profesionalnom okruženju, u kojem se djelatnicima pomaže i omogućava da postanu autonomni profesionalci. Ideja jednog formalnog vođe/vodstva stoga, zbog visoko suradničke, integrativne radne atmosfere, više nije prikladna. Gledanje na vodstvo kao na zajednički proces bolje pristaje organizacijama poput ustanove RiPOO, jer omogućava ostvarivanje potrebne suradnje u punom potencijalu kojeg ta ustanova ima.

4.5. Otvorenost

Kroz rad je više puta napomenuta potreba za otvorenošću, u funkcioniranju suvremene ustanove RiPOO. Otvorenost za dijeljenje/distribuiranje vodstva, otvorenost za zajedničko donošenje odluka, otvorenost za osobno usavršavanje, otvorenost za suradnju i sl. Iako je pojedincu lako reći da je 'otvoren' za nešto, on vrlo često ne misli na pravu otvorenost. Isto se dešava i u organizacijama/ustanovama koje se 'hvale' da su otvorene, a zapravo, navodi Senge (2009), igraju novu, napredniju igru. Ta autorova pretpostavka bit će objašnjena u ovom poglavlju.

Postoje dva različita aspekta otvorenosti – participativna i reflektivna. Ako u ustanovi ne egzistiraju i jedna i druga, ako se njih dvije ne integriraju, navodi Senge (2009), 'otvoreno' ponašanje neće rezultirati pravom otvorenošću.

Participativna otvorenost najpoznatiji je aspekt otvorenosti i prepoznaje se u slobodi iznošenja mišljenja. Mnoge (suvremene) organizacije prihvatile su filozofiju 'participativnog upravljanja' koja povećava sudjelovanje u donošenju odluka, pa u takvim ustanovama iznošenje svačijeg mišljenja postaje norma. No, u istim tim organizacijama iz iznošenja svačijeg mišljenja ipak se nauči vrlo malo. Zašto je to tako? Ljudi se u poslovnom okruženju samo do neke mjere osjećaju sigurnima iznositi svoje mišljenje (Senge, 2009). Kada se tome doda površnost, tj. iskazivanje mišljenja samo kako bi se zadovoljila norma, ljudi tu razinu niti ne prelaze. U takvim ustanovama, objašnjava autor, nečije se mišljenje na dubljoj razini ne sagledava, ne mijenja, niti se na njega utječe. Kolektiv funkcionira tako da, kada svi iznesu svoje mišljenje, ako se mišljenja ne slažu, jednostavno se zaključi da su 'ljudi različiti' i svatko krene svojim putem. Ako se pritom trebala donijeti neka odluka na razini kolektiva, to najčešće biva odluka jedne ili dvije osoba čije se mišljenje najviše uzima u obzir.

Senge (2009) zaključuje kako participativna otvorenost može dovesti do "boljeg prodavanja" nekih odluka, ali sama po sebi rijetko će dovesti do kvalitetnijih odluka. Autor dodaje kako se navedeno lako može prepoznati po reakcijama ljudi nakon sastanka. Ljudi vrlo često kažu *'sastanak je bio sjajan, svi su rekli što misle'*, umjesto da procjene kvalitetu odluka, postupaka i dogovora koji su iz sastanka proizašli. Lako je zaključiti da takva otvorenost ne uspijeva doprijeti do razmišljanja i stajališta ljudi i ako se u ustanovi nastavi primjenjivati isključivo na ovoj razini, ona može služiti samo kao paravan otvorenosti.

Dok participativna otvorenost potiče ljude na iznošenje mišljenja, refleksivna otvorenost, objašnjava autor, potiče ih na 'pogled u sebe'. Refleksivna otvorenost znači da ljudi preispituju vlastito mišljenje i shvaćaju da je bilo koje uvjerenje do kojeg se može doći tek hipoteza. Bez obzira na to koliko ona bila uvjerljiva i dalje je podložna preispitivanju i poboljšanju, objašnjava Senge (2009). Osim toga, refleksivna otvorenost uključuje i obostrano preispitivanje mišljenja drugih – o čemu se već govorilo u kontekstu reflektivnog dijaloga u ustanovi. Jasno je, dakle, da se radi o vještini, a ne samo o dobrim namjerama. Vještine reflektiranja i propitivanja o kojima govori Senge (2009) odnose se na:

- prepoznavanje "skokova apstrakcije" (kada pojedinac primijeti da skače od podataka na zaključke – dolazi do zaključaka);

- izlaganje "lijevog stupca" (iznošenje onoga što se obično ne kaže, odnosno izvještavanje i preuzimanje odgovornosti za ono o čemu se razmišlja u sebi, a ne govori se na glas);
- uravnotežavanje propitivanja i zastupanja (vještine istraživanja i propitivanja nekog mišljenja);
- uočavanje razlika između proklamiranih teorija (onoga što se govori) i teorija u stvarnoj upotrebi (onoga što se zapravo radi)
(isto, 2009, 185).

Ustanove/organizacije koje uistinu drže do otvorenosti shvaćaju da se ove vještine moraju njegovati i poticati te podupiru svoje djelatnike da ih razvijaju.

U ustanovi RiPOO, prilikom zajedničkog oblikovanja procesa, sve navedene vještine dolaze do izražaja i vrlo su bitne za kvalitetu procesa u ustanovi. No, zadnju vještinu koju Senge spominje – uočavanje nesklada između onoga što praktičar misli/govori i onoga što ostvaruje u svom radu, moguće je slikovito prikazati. Kako bi razvio tu vještinu odgajatelju je potrebna konstruktivna pomoć suradnika – drugih odgajatelja uz koje neposredno radi, ali i stručnih suradnika u ustanovi, najčešće pedagoga.

O tome je govorila i Arjana Miljak u svojoj knjizi *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja* još 1996. godine. Autorica tvrdi kako, promatrajući praksu i konkretnog odgajatelja u radu, kompetentan pedagog „može uočiti nesklad između onog što odgajatelj misli da radi i onoga što realizira u praksi“ (isto, 1996, 24). Točnije, pedagog može uočiti razliku između praktičareve *teorije O akciji* (one za koju se zalaže, koju izriče) i *teorije U akciji* (one koju zapravo realizira u praksi).

Takva slika pedagoga zapravo objedinjuje njegove uloge znanstvenog praktičara i pedagoškog lidera. Kao znanstveni praktičar on poznaje teoriju i zna kako bi ju trebalo ostvariti u praksi, dok kao pedagoški voditelj poznaje svakodnevicu u ustanovi te praktičara s kojim radi. Nesklad između praktičareve teorije o praksi i teorije u praksi zapravo stvara praktičareva implicitna pedagogija, koje on često nije svjestan, zbog čega i dolazi do nesklada. Implicitnu pedagogiju praktičara čine njegovi stavovi, pogledi, principi, njegova slika o djetetu općenito i mišljenje o pojedinom djetetu. Također, njegova osobna uvjerenja o dječjem vrtiću kao ustanovi, o mogućnostima učenja i poučavanja te odgoja i obrazovanja djeteta općenito.

Jedna od bitnih uloga pedagoga i ostalih suradnika stoga je, suradnja s odgajateljem na osvještavanju i (po potrebi) mijenjanju implicitne pedagogije koju iskazuje u svom radu. Takvom suradnjom s pedagogom i ostalim sudionicima procesa odgajatelji postaju refleksivni istraživači – oni koji znaju promatrati djecu i na osnovi tog znanja mijenjaju svoju praksu te oblikuju okruženje koje će maksimalno odgovarati djeci i njima samima. Naravno, odgajatelju/praktičaru u tome treba pomoć pedagoga i ostalih suradnika koji će preuzeti ulogu promatrača i pomagača, „*identificirati nesklad između odgajateljevih namjera, stavova, riječi i realizacije u odgojno-obrazovnom procesu*“ (Miljak, 1996, 27) te dati praktičaru izravan, konstruktivan feedback, u reflektivnom dijalogu koji se u ustanovi njeguje. Bitno je napomenuti kako u takvoj situaciji nikada ne 'profitira' samo odgajatelj, već i pedagog i svi ostali suradnici koji su dio te promjene/razvoja. U ovakvim situacijama, u ustanovi koja ostvaruje refleksivnu praksu, razvijaju se svi, učeći jedni od drugih i jedni s drugima.

Otvorenost koja se shvaća i prakticira na ovakav način može se uistinu zvati otvorenošću jer pozitivno utječe na svakog pojedinog djelatnika i na kvalitetu cjelokupnog procesa u ustanovi. Još jedan razlog zbog kojeg je bitno razumjeti i provoditi (pravu) otvorenost u ustanovi jest to što se jedino na taj način može govoriti o slobodnim i autonomnim praktičarima. Kada se praktičar u ustanovi iskreno i postepeno razvija do te razine da samostalno refleksivno promišlja o svom radu; vodi konstruktivne reflektivne dijaloge s ostalima, pomažući im da i oni postanu refleksivni praktičari; te zajedno s njima stvara refleksivnu praksu – tada je riječ o slobodnim i autonomnim praktičarima koji zajedno vode i oblikuju odgojno-obrazovni proces u ustanovi.

Štoviše, kada se praktičar osjeća prihvaćenim u okruženju u kojem radi, kada se osjeća sigurnim izraziti svoje mišljenje i znanje, koje se pritom uzima u obzir, poštuje i propituje, tada se povećava i vjerojatnost da će praktičar biti istinski motiviran i predan radu. Osim toga, bez otvorenosti ne bi moglo biti niti prave suradnje i stvaranja zajedničke vizije, o kojoj se govorilo u prethodnom poglavlju. Otvorenost praktičaru omogućuje da njegovi snovi i vizije budu izrečeni i bitni te da zajedno s vizijama drugih tvore zajedničku viziju ustanove – i to je svakako faktor koji utječe na motiviranost pojedinca za rad. Otvorenost praktičaru omogućuje i da se osobno usavršava, jer se osjeća sigurnim izreći i pokazati gdje je sada i gdje želi biti, a to je prvi preduvjet profesionalnog razvoja.

Ukratko, svi elementi o kojima se do sada govorilo uvelike ovise o duhu otvorenosti u ustanovi. Ona pojedincu omogućava da bude ono što jest čak i na svom radnom mjestu. Na taj način svaki pojedinac lakše izražava svoje snove, vizije, interese, trenutna znanja i razmišljanja, a formalno vodstvo uistinu ima priliku upoznati i uvažiti osobine, potrebe i interese svakog djelatnika ustanove te izgraditi zajednicu koju obilježava prihvaćanje, zajedničko učenje, zajednička vizija i predanost, kontinuirani razvoj i življenje promjene.

5. Metodologija istraživanja

5.1. Predmet istraživanja i prikaz provedenih relevantnih istraživanja

Predmet istraživanja jest vodstvo u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Primjer sličnog istraživanja za konkretnu ustanovu nije pronađen, no brojna su istraživanja provedena u drugim odgojno-obrazovnim ustanovama. Toj nemogućnosti uvida u istraživanja vodstva u ustanovi RiPOO doprinosi i činjenica da se obrazovni sustavi država u kojima su provedena mnoga istraživanja prilično razlikuju od našeg. Tako se ono što se kod nas naziva predškolskim odgojem i obrazovanjem, u drugim državama često nalazi u sklopu osnovnoškolskih ustanova i programa (primary/elementary school); dok se rani odgoj i obrazovanje odnosi se na zasebne ustanove, koje dijete pohađa prije polaska u školu (preschool). Ukratko, RiPOO u našem je obrazovnom sustavu jedna cjelina, dok je u mnogim drugim državama on podijeljen između predškolskih i školskih programa i ustanova, a većina istraživanja vodstva provedena je upravo u kontekstu tih školskih ustanova.

Starija istraživanja, na kojima se temelji većina konvencionalne literature, uglavnom su usmjerena na ponašanje vođe, koje se smatralo najbitnijim čimbenikom oblikovanja vodstva u organizaciji/ustanovi. Primjer takvih istraživanja su ona provedena na sveučilištima u SAD-u. Sveučilište savezne države Ohio krajem četrdesetih godina 20. stoljeća intenzivno je počelo istraživati ponašanje uspješnih vođa – brojne dimenzije od kojih je istraživanje krenulo svedene su na samo dvije varijable, a to su *iniciranje strukture* i *razumijevanje* (Robbins, 1995). Prva se dimenzija odnosi, navodi spomenuti autor, na razinu do koje će vođa strukturirati svoju ulogu i ulogu svojih podređenih, dok druga podrazumijeva brigu o podređenima, prihvaćanje njihovih ideja, brigu o njihovim

osjećajima te međusobno povjerenje. Istraživanja su pokazala da rukovoditelji koji u velikoj mjeri iskazuju i jednu i drugu dimenziju postižu bolje rezultate od onih koji te dimenzije pokazuju u manjoj mjeri (Robbins, 1995, 139). No, navodi autor, izraženost rukovoditelja u jednoj dimenziji, u strukturiranju zadataka, izazvalo je napetosti kod podređenih, dok je preveliko razumijevanje prema podređenima oslabilo poziciju rukovoditelja. Slično istraživanje učinjeno je na Michiganskom sveučilištu – nastojalo se utvrditi karakteristike ponašanja vođe koje će se pozitivno odraziti na učinak podređenih (Robbins, 1995, 140). Mnoštvo dimenzija od kojih je istraživanje krenulo također je svedeno na samo dvije – *usmjerenost na zaposlenika* i *usmjerenost na radni proces*. Rezultati istraživanja dokazali su da rukovoditelj koji je usmjeren na zaposlenike postiže bolje rezultate rada, a ukupni odnosi u organizaciji ispunjeni su zadovoljstvom. Suprotno tome, rukovoditelji koji su orijentirani na radni proces, a zanemaruju osoblje, postižu slabije rezultate i okruženi su nezadovoljstvom zaposlenika.

S vremenom se pogled na vodstvo mijenjao, a s njime i fokusi istraživanja. Blase i Blase (1998; prema Bush, 2008) na kraju svog istraživanja, koje je uključivalo 800 ravnatelja američkih osnovnoškolskih i srednjoškolskih ustanova, sugeriraju da učinkovito (instrukcijsko) vodstvo uključuje tri aspekta: razgovor s nastavnicima, poticanje profesionalnog razvoja učitelja te poticanje refleksije učitelja. Slično tome, Southworth (2002; prema Bush, 2008) u svom kvalitativnom istraživanju formalnih voditelja malih škola u Engleskoj i Walesu pokazuje da su tri strategije bile osobito učinkovite u poboljšanju nastave i učenja: modeliranje, praćenje, profesionalni dijalog i rasprava. Southworthova treća strategija potvrđuje prvi aspekt navedenog istraživanja Blasea i Blasea. No, Southworthove druge strategije naglašavaju nove elemente instrukcijskog vodstva koje, po njemu, povećavaju vjerojatnost da će vodstvo biti uspješno.

Bennett i sur. (2000) su se pak, u jednom od svojih istraživanja, usmjerili na kolegijalnost i međuljudske odnose u ustanovi. Navedeni autori su nakon istraživanja u devet engleskih osnovnih škola naveli dokaze o važnosti interpersonalnog vodstva i njegovog doprinosa kolegijalnom pogledu na obrazovni menadžment. U četiri škole, zaključuju autori, ravnatelj je u krugu djelatnika smatran vođom i osobom koja ponajviše njeguje kvalitetne, pozitivne međuljudske odnose. Intervjui djelatnika odnosili su se na "timove", "prijatelje koji rade zajedno" i "sigurnost konzultacija i podrške" te su potvrdili

da se kolegijalnost, a konačno i uspjeh, lakše postiže u ustanovi u kojoj ravnatelj njeguje takve odnose i okruženje.

O odnosima, vrijednostima i vodstvu u ustanovi govore i mnogi drugi autori. Istraživanje Gold i suradnika (2003) u engleskim osnovnim, srednjim i specijalnim školama dalo je određene zaključke o vrijednostima koje ravnatelji održavaju i artikuliraju, a koje inspektori 'Ureda za standarde u obrazovanju'⁴ smatraju izvanrednima. Autori pritom u svom istraživanju upućuju na nedosljednost između menadžerskog stava o obrazovnom vodstvu, koji je operacionalizirao 'vladin inspekcijski režim'⁵ i onoga na što se ravnatelji u praksi zapravo usredotočuju, a to su vrijednosti, stvaranje zajednice učenja i zajedničko vodstvo. Ravnatelji kroz svoje riječi i djela pokazuju određene vrijednosti i uvjerenja, poput uključivanja, jednakih mogućnosti, pravednosti, visokih očekivanja, su-angažmana, suradnje, razumijevanja i dr. Gold i sur. (2003) zaključuju da ravnatelji na taj način posreduju između vanjskih usmjerenja i onoga što sama ustanova njeguje i pokušava postići, te pritom nastoje uskladiti i zadovoljiti oba aspekta. Moguće je dodatno zaključiti kako se kvaliteta i kompetentnost ravnatelja može sagledati upravo u tome koliko je uspješan u svom nastojanju da uskladi i 'pomiri' ta dva aspekta (vanjski/nametnuti i unutarnji aspekt) u vodstvu i funkcioniranju ustanove.

Vodstvo i odnosi u ustanovi protežu se kroz različita istraživanja. Tako su Duignan i sur. (2005; prema Duignan, 2007), u svom trogodišnjem istraživanju pod nazivom 'Društveno odgovoran pokazatelj politike, prakse i vrednovanja u uslužnim organizacijama'⁶ zaključili da društvena odgovornost, prije svega, proizlazi iz predanosti vođe misiji i viziji organizacije, te svrsi (uslužne) organizacije kao što je škola. Društvena odgovornost se u tom kontekstu najčešće odnosi na ljude u organizaciji i na sposobnost vođe da bude '*etički odgovoran*' (isto, 2007, 11). Autori dodatno objašnjavaju kako 'biti etički odgovoran' znači biti više od jednostavno (vrhovno) odgovornog. Kada se ravnatelj vidi i postupa kao 'općenito odgovoran' on u ustanovi postaje subjektom prosudbe i onaj kojeg se drži (vrhovno) odgovornim. Takva uloga ravnatelja pretežito se očituje u odgovornosti vanjskim standardima i tijelima. Etička odgovornost, s druge strane,

⁴ Izvorni engleski naziv: Office for Standards in Education (Ofsted)

⁵ Izvorni engleski naziv: *Government's inspection regime*

⁶ Izvorni naslov istraživačkog projekta: '*Socially responsible indicator for policy, practice and benchmarking in service organisations*'

zahtijeva intrinzičnu predanost i težnju ka moralnom, etičnom djelovanju i to prvenstveno u radu i odnosu s djelatnicima unutar ustanove (Duignan, 2007).

O vodstvu i odgovornosti unutar ustanove iz ponešto drugačije perspektive govore i Pearce i Sims (2002; prema Duignan, 2007) u svojoj studiji u kojoj su analizirali djelovanje formalnih, imenovanih voditelja (vertikalno vodstvo) u odnosu na distribuirani utjecaj, učinkovitost i odgovornost svih unutar tima (distribuirano vodstvo). Zaključili su kako je distribuirano vodstvo u većoj mjeri doprinijelo učinkovitosti i uspjehu tima u procesu promjene u organizaciji. U sličnom su istraživanju Spillane i sur. (2001; prema Duignan, 2007) vodstvo u školi uzeli kao jedinicu analize, te su zaključili kako distribuirani pristup vodstvu može unaprijediti praksu čineći vodstvo u školi transparentnim. To omogućuje jasnije razlučivanje načina na koji učitelji i ostali vođe misle i djeluju u procesu promjene učenja i poučavanja. Takav pristup vodstvu, zaključuju autori, može pomoći učiteljima i ravnateljima (vođama) u obrazovanju da *utvrde dimenzije njihove prakse, artikuliraju odnose među tim dimenzijama i razmišljaju o promjeni njihove prakse* (Spillane i sur. 2001; prema Duignan, 2007, 111).

Sva navedena istraživanja i mnoštvo drugih, provedena su u stranim odgojno-obrazovnim sustavima i ustanovama. Postoji vrlo malo istraživanja na ovu temu provedenih u našem odgojno-obrazovnom kontekstu. Malo je znanstvenika koji se uopće bave ovom temom, a znanstvenici koji se njom i bave uglavnom su strani znanstvenici i to rade na razini obrazovanja općenito, ili pak na razini škole, gotovo nitko na razini predškolskih ustanova.

5.2. Problem i cilj istraživanja

S obzirom na to da je cilj cjelokupnog rada prikazati vođenje kao takvo, ali i kvalitetno vođenje, *problem* istraživačkog dijela rada jest dati primjer jednog (kvalitetnog) vodstva. Točnije, pomoću istraživanja na konkretnom primjeru (Dječji vrtić „Dječja igra“) dati odgovore na pitanja: koja su obilježja kvalitetnog vodstva i kakvi su utjecaji takvog vodstva na sve segmente odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi? Konkretna ustanova izabrana je radi svog uspjeha i kvalitete na drugim područjima rada, a u samo istraživanje kreće se s pretpostavkom da bi rezultati stoga mogli prikazati kvalitetu i na području vođenja.

Cilj ovog istraživanja jest, prije svega, produbiti razumijevanje fenomena vodstva u ustanovama RiPOO, pružanjem detaljnog uvida u konkretan primjer vodstva i njegove individualne značajke i specifičnosti koje mogu poslužiti kao korisne informacije za usporedbu i unapređenje drugih vodstava. Cilj ovog istraživanja također je realizirati istraživanje ovakve tematike i predmeta u našem odgojno-obrazovnom kontekstu, cjelovito obraditi temu o kojoj se na našem području još uvijek malo piše i istražuje, te na taj način obogatiti literaturu i produbiti razumijevanje istraživnog fenomena.

5.3. Vrsta i nacrt istraživanja⁷

Kao što je navedeno, istraživanje se odnosi na produblјivanje razumijevanja vodstva u ustanovi RiPOO. Može ga se opisati kao *kvalitativno, etnografsko istraživanje* koje pripada *paradigmi interpretativnih, naturalističkih istraživanja*. Ona pak u sebi sadržava obilježja mnogih pristupa istraživanju u obrazovanju, a upravo radi karakteristika tih pristupa i cjelokupne paradigme, zaključeno je da ona odgovara potrebama i mogućnostima ovog istraživanja, te je u skladu s time istraživanje i sastavljeno. Obilježja spomenutih pristupa i cjelokupne paradigme, u kontekstu fenomena koji se istražuje, sada će se i detaljnije pojasniti.

Vodstvu se kao fenomenu i društvenoj pojavi koja se istražuje pristupa *nominalistički*, odnosno smatra ga se rezultatom pojedinačne spoznaje i svijesti. Vjeruje se kako ono ovisi o osobi koja ga interpretira, provodi, razumije, uspoređuje i/ili istražuje. U skladu s time, priroda razumijevanja i znanja koje se istraživanjem nastoji postići, smatra se subjektivnom i jedinstvenom te utemeljenom na osobnom iskustvu i uvidu. Znanju općenito se, dakle, pristupa *antipozitivistički*, vjerujući kako je ono nešto što se ne može usvojiti već se može (i treba) osobno iskusiti, dok se čovjeku kao sudioniku istraživanja pristupa se *voluntaristički*, smatrajući ga pokretačem vlastitih akcija i stvaraocem svoje okoline. Može se u skladu s time reći kako istraživanje, zbog svoje sklonosti razumijevanju posebnog, individualnog ponašanja, njeguje *idiografski* pristup

⁷ Do pretpostavki i zaključaka o vrsti i nacrtu istraživanja došlo se na temelju konzultiranja konkretne literature: Tkalac Verčić, A. i sur. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. Zagreb: M.E.P. d.o.o. / Cohen, L. i sur. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap. / Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

u metodologiji, kojom u konačnici nastoji ostvariti prikaz stvarnosti (vodstva u jednoj ustanovi) u svrhu usporedbe i boljeg razumijevanja.

Ovo istraživanje smješteno je, dakle, u kontekst *interpretativnog pogleda* na istraživanja u obrazovanju, a zbog naglašavanja važnosti subjektivnog iskustva, stvaranja, mijenjanja, razumijevanja i tumačenja vodstva kao društvene pojave, taj pogled dobiva i *kvalitativni aspekt*. Konkretnije, naglasak je u istraživanju stavljen na produbljeno shvaćanje društvene pojave, kao i onih pojava koje su s njom povezane. Odnosno naglasak je na interpretaciji (objašnjenju i razumijevanju) onoga što je jedinstveno i posebno za konkretnu pedagošku pojavu, ustanovu/vodstvo koje se istražuje, a ne na ono što je opće i univerzalno. Istraživanjem se, dakle, ne nastoje polučiti generalizacije, već razumijevanje fenomena (vodstva) koji se odvija u određenom vremenu i na određenom mjestu, kako bi ga se što bolje razumjelo i moglo usporediti s onim što se odvija u drugom vremenu na drugim mjestima. Pritom se cjelokupni rad smatra holističkim, u svom opisu, istraživanju i tumačenju fenomena vodstva u cijelosti. Također, u tom tumačenju i istraživač i sudionici dodjeljuju svoja značenja istraživanoj pojavi.

Osim toga, vodstvo se smatra složenom društvenom i pedagoškom pojavom koja se ne može svesti na pojednostavljena tumačenja i reducirane zaključke. Stoga će tumačenje predstavljati "gusti narativni opis" konkretne proučavane pojave, odnosno izlaganje smisla i značenja koje taj događaj/proces ima za pojedince koji u njemu sudjeluju. Ukratko, značenjem koje će proizaći iz te društvene situacije (vodstva u konkretnoj ustanovi) dalje će se baratati u interpretativnoj analizi. Dodatno, tumačenja i zaključci ovakvog istraživanja najčešće se izvode na osnovi analize kategorija, a kategorije se pak temelje na logici samog istraživača. Spomenute kategorije detaljnije će se objasniti u kontekstu nacrt istraživanja.

S obzirom na to da su se podaci u ovom istraživanju prikupljali intervjuom, bilo je potrebno izraditi sam plan intervjua, odnosno okvirni *nacrt* istraživanja. Prvi korak bio je promisliti o tome koje sfere vodstva i povezanih procesa istraživanje želi dotaknuti, a sljedeći korak bio je sastaviti pitanja koja će uspjeti holistički obuhvatiti fenomen vodstva, odnosno elemente na koje ono utječe i koji utječu na njega. Tip i oblik pitanja te način odgovaranja, ovise o brojnim faktorima (Cohen i sur., 2007). Za ovo istraživanje to su bili priroda teme koja se istražuje, usredotočenost na mišljenje i stavove sudionika, te činjenica da njihove misli treba na neki način strukturirati. U skladu s time, sastavljena

su pitanja otvorenog tipa koja sudionicima pružaju okvir za odgovore, ali postavljaju minimalna ograničenja na odgovaranje i izražavanje mišljenja. Također, pitanja su sastavljena u izravnom obliku, ali su podijeljena na više potpitanja, kako se sudionik ne bi osjećao ograničeno i kako bi ga se usmjerilo na opširnije odgovaranje. Iz takvih pitanja kasnije se lakše donose zaključci o stavovima i mišljenjima sudionika. Nadalje, kvalitativan pristup intervjuiranju karakteriziraju čimbenici poput otvorenosti, jedinstvenosti, posebnosti, vrednovanja kvalitete, individualnosti, objašnjenja, subjektivnih činjenica, interpretacija, nestrukturiranosti i dr. (Cohen i sur., 2007). No, zadnji navedeni čimbenik za ovo je istraživanje prilagođen, te su sva sastavljena pitanja strukturirana u 5 kategorija. One se inače ne moraju unaprijed osmišljavati, no sama analiza podataka tada bi trajala znatno dulje, jer je potrebno prema prikupljenim odgovorima organizirati kategorije i prikazivanje podataka. Iz tog razloga sva pitanja su unaprijed strukturirana u 5 tematskih kategorija te je pripremljen polustrukturirani intervju.

5.4. *Postupci i instrumenti*

Kao *postupak* prikupljanja podataka za istraživanje odabrano je intervjuiranje. Radi složenosti teme kojom se rad bavi te radi društvene, međuovisne prirode procesa vodstva u ustanovi, intervjuiranje se smatralo najprikladnijim postupkom. Intervju ('inter-view'⁸) može shvaćati kao "među-pogled" ili razmjena gledišta o nekoj temi, između dvoje ljudi. Tako shvaćen intervju, navode autori, zapravo je interakcija među ljudima, koja je ključna za stvaranje znanja te naglašava društvenu određenost podataka (Cohen i sur., 2007). Intervju, dakle, istraživaču i sudionicima omogućuje da raspravljaju o svojim interpretacijama te da izraze mišljenje o tome kako oni vide situaciju – što i jest ključna zadaća ovog istraživanja. Znanje bi se trebalo shvaćati kao nešto što nastaje između sudionika, kao nešto što proizvodi podatke i upravo to je način koji se smatrao prikladnim za istraživanje fenomena vodstva, koji je po svojoj prirodi upravo takav – ovisan o svim svojim sudionicima.

Intervjui se razlikuju prema otvorenosti svog cilja, stupnju strukturiranosti, prema tome u kojem su opsegu istraživački, traže li opis ili interpretaciju i jesu li usmjereni na

⁸ Riječ 'intervju' proizlazi iz engleske riječi *interview*, koja bi u doslovnom prijevodu značila 'među-pogled'.

kogniciju ili emocije (Cohen i sur., 2007). Intervju sastavljen za potrebe ovog rada svakako je istraživački jer je u svojoj biti heuristički te teži boljem razumijevanju problema i možebitnom razvijanju hipoteza, a ne prikupljanju činjenica i brojki. Kada je riječ o strukturiranosti, namjera ovog intervjuja jest prikupiti podatke koji se mogu uspoređivati (među ljudima i mjestima) i prema tome on zahtijeva određenu strukturiranost. No, njime se žele dobiti i informacije o tome kako pojedinci vide situaciju u svojoj ustanovi, pa prema tome on zahtijeva kvalitativnu nestrukturiranost i otvorena pitanja.

U skladu s navedenim, kao *instrument* ovog istraživanja pripremljen je *polustrukturirani istraživački intervju*. Takav intervju omogućuje poticanje i provjeravanje – pritom poticanje omogućuje razjašnjavanje problema ili teme, dok pitanja za provjeru od sudionika traže da proširi, elaborira, doda ili pojasni svoj odgovor (Cohen i sur., 2007). Ovaj polustrukturirani intervju, dakle, sadrži određene strukturirane teme koje treba raspraviti te otvorena, izravna, specifična i nespecifična pitanja za svaku temu.

Također, od prvotno sastavljenog intervjuja, malim preinakama u pitanjima, oblikovana su dva intervjuja – jedan za suradnike iz stručnog tima i drugi za odgajatelje. Strukturiranost pitanja po temama ista je u oba intervjuja, dok se sadržaj ponekih pitanja razlikuje. Time se namjerava dobiti realna slika vodstva u ustanovi, jer će se odgovori dobiveni od stručnih suradnika i odgajatelja moći usporediti i na taj način analizirati. Primjer oba intervjuja nalazi se u prilogima na kraju rada (Prilog 1 i Prilog 2).

5.5. Istraživačka pitanja

Istraživačkim pitanjima nastojalo se obuhvatiti fenomen vodstva u svoj njegovoj složenosti. Pitanja su razvijala kroz svo vrijeme pisanja rada – tijekom pisanja teorijskog dijela rada i tijekom sastavljanja intervjuja kao instrumenta prikupljanja podataka. Obuhvaćaju elemente cjelokupne situacije u kojoj vodstvo kao fenomen egzistira. Time ga se nastojalo smjestiti i istražiti u njegovom stvarnom, prirodnom kontekstu.

Iz tog razloga istraživačka pitanja podijeljena su u dvije grupe. Prvo a, b, c, d i e pitanje odnose se na širi kontekst u kojem se nalazi i odvija proces vođenja; dok se drugo a i b pitanje odnose na samo vođenje, njegovu povezanost i odnos s ostalim dimenzijama ustanove u kojoj se odvija. Odgovori na prvu grupu pitanja bit će navedeni već u sklopu *Analize rezultata*, nakon svake tematske kategorije, a sveobuhvatni odgovor na drugo a i

b pitanje bit će prikazan, razjašnjen i povezan s 1. grupom pitanja, na kraju *Rasprave*. Sva pitanja bit će uzeta u obzir kroz cjelokupnu analizu rezultata i raspravu, odnosno pitanja će biti svojevrsna smjernica za raspravljanje i zaključivanje. Također, cjelokupna analiza rezultata strukturirati će se prema istraživačkim pitanjima, odnosno prema tematskim kategorijama koje iz pitanja proizlaze.

1. a) Je li proces stvaranja i utjecaja kulture u ustanovi jednosmjernan ili dvosmjernan?

b) S obzirom na stav i praksu koja se u ustanovi njeguje u odnosu na kontinuirani rast i razvoj, može li se reći da djelatnici u ustanovi čine profesionalnu zajednicu učenja?

c) Suradnja među djelatnicima ostvarena je na razini grupnog i/ili timskog rada?

d) Otvorenost ustanove ostvarena je na participativnoj i/ili refleksivnoj razini?

e) Jesu li djelatnici motivirani za rad i o čemu njihova motivacija ovisi?
2. a) Ovisi li dimenzije konteksta ustanove RiPOO, izdvojene u prethodnim istraživačkim pitanjima, o procesu vođenja ustanove, odnosno, ovisi li proces vođenja o tim dimenzijama?

b) Kako je, s obzirom na ostvarenost navedenih dimenzija, oblikovano vođenje ustanove, odnosno, koji se model/stil vođenja može prepoznati u ustanovi?

5.6. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u Dječjem vrtiću 'Dječja igra', u dva područna objekta vrtića (*Suncokret* – Aleja Blaža Jurišića 9, Dubrava i *Jaglac* – Kuzminečka 16-18, Vrbani). Sudionici istraživanja intervjuirani su u nekoliko navrata, u periodu od mjesec dana – od 1. rujna do 1. listopada 2017. godine.

5.7. Uzorak

Uzorak na kojemu je provedeno istraživanje je neprobabilistički/namjerni i prigodni, izabran u skladu s kriterijima istraživača. Uzorak je takav jer namjera istraživanja nije dobiti podatke iz kojih se mogu izvoditi generalizacije i zaključci za opću populaciju, već prikazati jedan slučaj/primjer, dati bogatstvo detalja koji predstavljaju jedinstvenost i

individualnost tog slučaja, omogućiti uspoređivanje s ostalim (mjestima i ljudima) i na taj način produbiti razumijevanje vodstva u konkretnoj ustanovi, pa i vodstva kao takvog.

Kad je riječ o načinima odabira uzorka, ovaj uzorak biran je kao *kritični slučaj*, u kojem su prisutni svi traženi faktori, zbog čega je omogućena primjenjivost na druge. Također, uzorak je biran kao *ekstremna/odstupajući slučaj* iz kojeg se mogu dobiti informacije koje su posebno korisne i informativne.

Intervjuirano je devet djelatnica Dječjeg vrtića 'Dječja igra'. Tri djelatnice dio su stručnog tima vrtića (ravnateljica, pedagoginja i psihologinja). Preostalih šest djelatnica odgajateljice su u istom vrtiću, a intervjuirano je po tri odgajateljice u svakom objektu (objekt *Jaglac*: odgajateljica 1, odgajateljica 2 i odgajateljica 3 / objekt *Suncokret*: odgajateljica 4, odgajateljica 5 i odgajateljica 6).

5.8. Analiza podataka/odgovora

Rezultati dobiveni intervjuima analizirat će se prema postavljenim istraživačkim pitanjima, odnosno prema tematskim kategorijama unutar kojih se nalaze pitanja u intervjuu. Tematske kategorije pitanja u intervjuu zapravo i proizlaze iz istraživačkih pitanja. Na zadnje istraživačko pitanje odgovorit će se na kraju, na osnovi zaključaka iz svih prethodnih pitanja/kategorija.

Tematske kategorije pitanja, prema kojima će se strukturirati analiza, su sljedeće: 'Kultura ustanove', 'Organizacija koja uči', 'Suradnja i timski rad', 'Otvorenost' i 'Motivacija'. S obzirom na to da istraživanje sadrži dva intervju – jedan za stručne suradnike, a jedan za odgajatelje, rezultati će za svaku kategoriju tako biti i prikazani. Dakle, svaka kategorija koja slijedi bit će analizirana s obzirom na odgovore stručnih suradnika i s obzirom na odgovore odgajatelja. Nadalje, odgovori će se analizirati narativnim opisom njihovog sadržaja, ali će se uz to izdvojiti i prikazati konkretni/originalni dijelovi odgovora, koji se smatraju važnima. Izdvajanje dijelova odgovora također se smatra svojevrsnom analizom, kojom se želi potvrditi određene teorijske postavke, ili pak prikazati kontrast, koji se isto tako može pojaviti.

U intervjuima je, prije pitanja koja su svrstana u tematske kategorije, bilo postavljeno uvodno pitanje o vodstvu i vođenju. Namjera tog pitanja bila je dobiti uvid u to koliko su sudionici upućeni u tematiku koja se istražuje te koje je njihovo prvo/općenito mišljenje.

Stog, analiza rezultata krenut će od tog prvog, općenitog pitanja te će se nakon njega usmjeriti na unaprijed postavljene tematske kategorije.

5.8.1. Uvodno pitanje: Kako gledate na vodstvo i vođenje u ustanovi, kakvu važnost mu pridajete? Što smatrate bitnim preduvjetom ili čimbenikom vođenja?

▪ *Stručni suradnici*

U odgovorima stručnih suradnika vidljivo je njihovo razumijevanje procesa vođenja i njegovih glavnih značajki. No, odgovori odišu njihovim snažnim osjećajem 'prvo-odgovornih' za uspjeh ili neuspjeh i za sve ostale djelatnike u ustanovi. Taj osjećaj proizlazi iz njihove uloge formalnog vodstva u ustanovi i zapravo toliko ne čudi. No, iz odgovora ravnateljice, u kojem vodstvo opisuje kao "skup pojedinaca", jasno je kako sebe ne vidi kao 'vrhovnog vođu' te kako odnosi i uloge u ustanovi nisu hijerarhijski postavljene. Vidljivo je, također, da stručni suradnici pridaju važnost angažmanu i odgovornostima odgajatelja i drugih djelatnika, u njihovom području rada. No, zapravo se i nakon toga ponovo vraćaju na vlastitu odgovornost i na neki način, u toj prvoj pomisli na vođenje, sebi kao formalnom vodstvu pridaju veću važnost u oblikovanju kvalitetnog funkcioniranja ustanove. Iz konkretnih dijelova njihovih odgovora sve navedeno jasno je vidljivo.

„Uloga vodstva je u svakom sustavu pa i našem, vrlo značajna. Mislim da je vodstvo u svakoj predškolskoj ustanovi prvi i možda najodgovorniji skup pojedinaca zaslužnih za njezin razvoj, stagnaciju ili nazadovanje ... vodstvo osigurava ostvarenje zajedničkih, jasno postavljenih ciljeva vrtića“ (ravnateljica).

„Vođenje u ustanovi ... je važna sastavnica koja uvelike određuje cjelokupnu kvalitetu ustanove. Bitni preduvjet vođenja jest postojanje jasne vizije smjera u kojem se želi ići i osjećaja pripadnosti svih djelatnika ustanovi jer kad djelatnici ustanovu osjećaju kao svoju, angažiraniji su i više im je stalo do njenog razvoja“ (pedagoginja).

„... sve polazi od vrha. Odnos prema zaposlenicima i radna atmosfera koja vlada utjecat će na kvalitetu rada. Naravno, svatko u tom procesu ima i osobnu odgovornost, ne može vodstvo biti odgovorno za osobne kvalitete zaposlenika koje on pokazuje u svome radu, no mislim da pristup vodstva može utjecati na njegovu motivaciju za rad“ (psihologinja).

▪ *Odgajatelji*

U odgovorima odgajateljica vidljivo je kako, iako razumiju proces vođenja ustanove i jasno naglašavaju kakav bi po njima on trebao biti, ipak rade popriličnu distinkciju između sebe i formalnog vodstva. Navedeno se prepoznaje u većini odgovora odgajatelja, a ponajviše u njihovim zaključcima o tome da će formalno vodstvo kompetentnije obnašati svoju funkciju ukoliko ima iskustva i u odgajateljskom poslu.

„Vođenje po meni podrazumijeva prvenstveno razumijevanje odgajateljskog posla jer se tek na takvoj relaciji mogu stvarati konstruktivne ideje“ (odgajateljica 3).

„...veliku ulogu u vođenju vrtića ima i iskustvo samog ravnatelja u radu u skupini“ (odgajateljica 4).

„Vodstvo bi trebalo prvo biti radnik u grupi kako bi shvatili na koji način stvari u grupi funkcioniraju“ (odgajateljica 5).

No, ne smije se zanemariti i drugi dio odgovora koji kod većine odišu jasnom vizijom kvalitetnog vodstva, te očekivanjima koja su ispunjena uvažavanjem; podrškom; zajedništvom; demokratskim načelima; kontinuiranim učenjem i razvojem svih ustanovi; te razumijevanjem da ustanovu usmjeravaju svi njezini djelatnici, a ne samo oni koji su formalno 'na vrhu'.

„Smatram da o vodstvu, odnosno 'vrhu', ovisi kako će se kolektiv ponašati, 'disati', biti otvoren... Dakle, vodstvo bi trebalo biti 'uzor', te bi trebalo zaposlenike poticati, uvažavati, slušati i čuti, stimulirati, biti podrška, ali i ukazivati na postignuća i pogreške. Također, trebalo bi uvažavati cijeli kolektiv i na temelju 'disanja' kolektiva, zajednički promišljati o daljnjim planovima“ (odgajateljica 1).

„Vodstvo vrtića uvelike pridonosi razvoju vrtića, ako ravnatelj zajedno sa ostalim suradnicima i odgajateljima dijeli istu viziju vrtića i podržava promjene koje se događaju u praksi“ (odgajateljica 6).

„Bitan čimbenik vođenja polazi iz demokratskih načela, poštivanja ljudskih prava te od osobnog, ali i profesionalnog razvoja pojedinca koji je motiviran za cjeloživotno obrazovanje i učenje, u zajednici sa drugima, te prednost i naglasak stavlja na zajednicu, a ne na pojedinca, uključujući i samoga sebe“ (odgajateljica 2).

▪ *Zaključno*

Odgovori stručnih suradnika i odgajatelja međusobno se nadopunjuju u tome što u svojoj 'prvoj pomisli' na vođenje i jedni i drugi rade jasnu razliku između formalnog vodstva i odgajatelja. Iako se u odgovorima mogu prepoznati čimbenici suvremenog, demokratskog, zajedničkog vođenja ustanove, svi njezini djelatnici ističu distinkciju 'vodstvo-zaposlenici'. Vodstvo se navodi kao 'vrhovno odgovorno' za oblikovanje procesa u ustanovi, a odgajatelji kao oni koji onda u tom okruženju djeluju. Je li u praksi ove ustanove to uistinu tako, bolje će se razlučiti kroz daljnju analizu odgovora.

5.8.2. *Kultura ustanove*

▪ *Stručni suradnici*

Iz odgovora stručnih suradnika se prije svega vidi kako se, kada je riječ o kulturi ustanove, važnost pridaje svakom pojedincu u ustanovi. I pritom se ne misli isključivo na stručne suradnike i odgajatelje, već i na sve ostale zaposlenike te na djecu i roditelje. Veliki naglasak stavljen je na međusobno uvažavanje i nastojanje da se svakome dopusti da bude ono što jest. To proizlazi iz njihovog shvaćanja i prihvaćanja činjenice da osobine, vrijednosti, misli i stavovi svakog pojedinca u ustanovi, tvore njezinu kulturu. Također, iz odgovora se primjećuje da je atmosfera u ustanovi izrazito opuštena i pozitivna, pa se ne povlači prestroga granica između osobnog i profesionalnog odnosa među zaposlenicima. Nadalje, suradnici smatraju da njihov vrtić ima prepoznatljivu kulturu i atmosferu koja se osjeti već pri kratkom dolasku u ustanovu. Odaju dojam da im ta atmosfera njihov boravak na poslu čini ugodnim, te takvu atmosferu nastoje i održati, kako u radu s djecom tako i među zaposlenicima.

Ono što se također primjećuje jest to da stručni suradnici na vrlo sličan način, skladno, definiraju i vide kulturu u ustanovi. Napominju kako je veliki činitelj kulture stil vođenja ustanove, no jasno im je kako tu kulturu čine svi uključeni u život i rad ustanove. Sebe vide kao medijatore koji, poput "kišobrana", povezuju sve te sudionike i činitelje kulture. Radnu i socijalnu atmosferu su, također svi suradnici, opisali kao pozitivnu, otvorenu, podržavajuću, uvažavajuću i prijateljsku, bez hijerarhijske podjele moći, naglašavajući kako je prepoznatljiva i ugodna. Neki od primjera iz prakse koje pritom navode su stalno otvorena vrata ureda stručnih suradnika, što omogućava bolju cirkulaciju

svih djelatnika i podupire otvorenost i pristupačnost među njima. Nadalje, svi djelatnici obraćaju se jedni drugima sa "ti" i bez ustručavanja komuniciraju o svemu. Također, ravnateljica, ostatak stručnog tima i svi ostali zaposlenici imaju razumijevanja za osobne i privatne nepogodnosti/probleme svojih suradnika. Kada je riječ o 'problemima' i svakodnevnim izazovnim situacijama, suradnici shvaćaju i napominju kako ne postoji idealna situacija, pritom misle na povremene nesuglasice i "sitne devijacije" uslijed svakodnevnih situacija. No, ne pridaju im veliki značaj jer ih smatraju prirodnima i brzo ih rješavaju razgovorom/dogovorom. Iz njihovih se odgovora sve navedeno može iščitati.

Kulturu ustanove činimo svi uključeni u život i rad našeg vrtića ... to je neka opća atmosfera u našem vrtiću koja je upravo takva zbog svih nas, zbog mene kao ravnateljice, djece, odgajateljica, kuharice, spremačica, roditelja i ostalih i svi imamo važnu ulogu u njezinom kreiranju (ravnateljica).

Mislim da je pozicija stručnog tima često pozicija medijatora koji pokušava razumjeti više strana u procesu i pomoći im da njihova suradnja bude u skladu sa zajedničkim interesima ... no, smatram da i odgajatelji imaju ulogu u kreiranju kulture ustanove (u odnosu s djecom i roditeljima ponajviše) (psihologinja).

Smatram da je najprepoznatljivija u našoj ustanovi upravo pozitivna atmosfera koja vlada, to je ono što jednostavno osjetite prilikom dolaska u vrtić. Za nju su najzaslužniji uvažavajući i podržavajući, vrlo prijateljski, socijalni odnosi između svih – odraslih i djece. Ne postoji hijerarhija moći između zaposlenih i takvi odnosi uvelike utječu i na radnu atmosferu (ravnateljica).

Mislim da Dječja igra ima vrlo prepoznatljivu kulturu i atmosferu ... Nema idealne situacije i naravno da povremeno ima nesuglasica, no generalno se nastoji održavati atmosfera suradnje, povjerenja i razumijevanja ... Tako smo, na primjer, međusobno svi na "ti", vrata ureda u kojem su ravnateljica i stručni suradnici nikada nisu zatvorena, već kroz ured cirkuliraju svi djelatnici... Odgajatelji su vrlo otvoreni prema stručnom timu, redovito informacije o djeci i roditeljima samoinicijativno dijele. Također, i kolegice međusobno i ravnateljica pokazuju razumijevanje za različite privatne nepovoljne okolnosti koje se ponekad događaju (psihologinja).

Nadalje, iz odgovora stručnih suradnik može se zaključiti kako vjeruju da rad svakog od zaposlenika reflektira njegove osobne kvalitete i aspiracije. Štoviše, te osobne kvalitete i interesi se dodatno potiču i razvijaju te se putem toga djelatnici usavršavaju i postaju stručnjaci u određenim područjima. Na taj način zapravo se svakom dopušta da bude ono što jest i da slobodno živi i radi na svom radnom mjestu, što svakako pozitivno utječe na kvalitetu i predanost pojedinca u poslu. Pritom, stručni suradnici navode da im je važno kako se individualne vrijednosti, percepcije i principi ostalih suradnika uklapaju u cjelokupni život i ciljeve ustanove.

Često koristim izraz "život u našem vrtiću". Pod time podrazumijevam i to da svaki pojedinac ima priliku ovdje biti ono što jest i živjeti i raditi na svom vlastitom razvoju. Dakle, rad svakog zaposlenika u našem vrtiću reflektira i njegove osobne kvalitete i aspiracije koje dodatno potičemo i podržavamo. Tako na primjer odgajateljice imaju priliku raditi u centrima aktivnosti koje same odaberu prema vlastitim interesima i time postaju stručnjaci u određenim područjima (ravnateljica).

Što ja kao osoba jesam, odnosno, paket osobina, kvaliteta, mana, iskustva, znanja i kompetencija koje nosim u sebi, čini moju privatnu i profesionalnu ličnost jer držim da se gotovo nemoguće ponašati na radnom mjestu znatno drugačije nego u privatnom segmentu života (pedagoginja).

S obzirom na intenzivnu komunikaciju koju svi međusobno gotovo svakodnevno imamo ... mislim da je svima jasno koje vrijednosti ustanova zalaže i puno se pažnje posvećuje prenošenju naše vizije rada svakom novom članu tima. Zaposlenici vrlo često iznose svoja razmišljanja i dojmove i važno ih je uvijek čuti i uključiti u rad koliko je to moguće (psihologinja).

O ciljevima i vrijednostima ustanove razgovaramo sa svim djelatnicima prilikom zapošljavanja. To je nešto što je jasno izrečeno i s čime se oni barem djelomično trebaju složiti. Najvažnije nam je da imaju pozitivan stav prema radu i uvažavajući pristup prema djeci i odraslima. Ponekada, više zbog neznanja i nerazumijevanja odgojno-obrazovnog procesa, njihova se percepcija o životu u vrtiću ne poklapa s našima. U tim slučajevima dajemo im priliku da sagledaju vrtić onako kako ga mi ostali, zaposleni vidimo (ravnateljica).

Potrebno je, također, napomenuti kako je iz odgovora lako zaključiti da u ustanovi ne vlada strogo, hijerarhijski određena struktura. Samim tim, ne razvijaju se niti različite interesne grupe koje žele ostvariti svoje osobne ili profesionalne interese, već cijeli kolektiv djeluje kao zajednica. To je potrebno naglasiti jer takvo okruženje, uvelike olakšava rad svakom pojedincu, ali i povećava vjerojatnost uspjeha cijelog kolektiva, odnosno ustanove.

Glavna riječ kojom se vodimo na svim razinama procesa je fleksibilnost. Kod nas postoji struktura, ali ona nije strogo određena i ovisi o različitim situacijama. Upravo zbog toga lakše i brže rješavamo problemske situacije koje bi zbog stroge strukture bile teže rješive... Među zaposlenima ne postoje interesne grupe ... Zaista nastojimo djelovati kao cjelina i svjesni smo koliko je svaka naša uloga važna (ravnateljica).

Hijerarhija se ne naglašava, nego se naglašavaju odgovornosti i obveze unutar vlastitog polja ingerencija te se vodi računa o pomoći svakom djelatniku onda kada mu je pomoć potrebna (pedagoginja).

...nema osjećaja hijerarhije u kojoj nadređeni provodi pravila i strukturu oko koje nema dogovora. Upravo suprotno, postoje jasno definirane uloge, ali uvijek postoji prostor za dogovor oko svakog novog zadatka. Imam dojam da se zaposlenici otvoreno obraćaju stručnom timu i ravnateljici kada postoji neko nezadovoljstvo ... Rekla bih kako nema podjele između odgajatelja i stručnog tima. Postoje situacije u kojima imaju suprotan stav, no tada se nastoji tražiti rješenje koje će zadovoljiti obje strane (psihologinja).

Kada je riječ o vodstvu organizacije/ustanove, često se s jedne strane spominje nadzor, a s druge povjerenje, sloboda i samostalnost zaposlenika. Iz odgovora stručnih suradnika vidljivo je kako u njihovoj ustanovi spajanje tih dviju 'krajnosti' ne predstavlja izazov. Štoviše, 'nadzor' kao termin odbacuju, kada je riječ o radu i suradnji s ljudima. Možda su ključni čimbenik tog njihovog socio-kulturološkog organizacijskog uspjeha upravo pozitivni, prijateljski socijalni odnosi koji se njeguju među svim zaposlenicima.

Moj dojam je da 'Dječja igra' ima dobru ravnotežu svega toga. Vlada radna atmosfera u kojoj nema velikog pritiska oko izvršenja radnih zadataka, u smislu toga da zaposlenike netko stalno nadgleda i opominje za rad, no radni zadaci i očekivanja su jasno definirani

s rokovima kada trebaju biti ispunjeni. Pritom, odgajatelji imaju slobodu u kreiranju svoga rada unutar timova (psihologinja).

Smatram da je riječ „nadzor“ neprikladan termin kad se govori o kvalitetnom vodstvu i u ustanovi na rad s ljudima ne gledamo kroz tu prizmu. Uloga vodstva jest da bude upoznato i informirano o događanjima u skupinama i objektu, među djecom, kolektivom ili roditeljima, iz razloga prethodno navedenog – održavanja zdrave atmosfere i odnosa između svih subjekata. Odgajatelje nastojimo osnaživati i pomoći im da se penju stepenicu više u svom profesionalnom razvoju i samim time, odnos podrazumijeva da imaju slobodu, ali i odgovornost u profesionalnom djelovanju (pedagoginja).

To je prilično jednostavno ostvariti u sustavu u kojem poznajete ljude s kojima radite ... Ne razmišljam o tom balansu između profesionalnog i osobnog. Jednostavno nastojim biti iskrena i podržavajuća u svom radu. Ukoliko se pritom razviju i prijateljski odnosi, ne vidim u tome ništa loše. Kada se s uvažavanjem odnosimo jedni prema drugima, tada nije problem biti profesionalan i izreći svoje mišljenje, a da se pritom ne naruše prijateljski odnosi (ravnateljica).

Meni osobno iznimno je bitna izgradnja tih odnosa ... važno mi je intenzivno komunicirati s odgajateljima te stvarati odnos povjerenja ... imam dobar poslovni odnos s većinom zaposlenika i to mi je najbitnije (psihologinja).

Stvar je nekakve ravnoteže koju je teško jednoobrazno definirati. Primjerice, u jednom objektu osobno imam najbolju prijateljicu. Zajednički rad je ponekad poprilično izazovan ... ali ni ona ni ja ne dozvoljavamo da to na poslu utječe na našu suradnju i svaka djeluje sukladno svojim ingerencijama i ne propituje ingerencije one druge (pedagoginja).

▪ *Odgajatelji*

Odgajatelji, kao i stručni suradnici, naglašavaju kako svaki pojedinac svojom individualnošću doprinosi "izgradnji" cjelokupne kulture ustanove. Smatraju to pozitivnim te navode kako različitost među njima može samo doprinijeti pozitivnoj raznolikosti i kvaliteti procesa u ustanovi. Naglašavaju odgovornost svakog od njih da 'osluškuje' sebe i druge te doprinosi očuvanju te pozitivne kulture koja je stvorena. Pritom,

neki odgajatelji izdvajaju vodstvo kao ono koje treba prepoznati individualne kvalitete pojedinih zaposlenika i uvidjeti na koji način svaki zaposlenik može doprinijeti cijelom životu i radu u ustanovi. Iako se vodstvo od strane nekih odgajatelja naglašava kao 'najodgovornije', ovakav način razmišljanja zapravo predstavlja jedan prirodan i pozitivan stav o kulturi ustanove i o tome kako se ona stvara. S druge strane, nekolicina odgajatelja, u kontekstu kulture, naglašava kako je vodstvo funkcija zajednice, a ne jednog čovjeka ili izabrane skupine. Sebe pritom gledaju kao aktivne članove te zajednice, odnosno kao one koji sudjeluju u vodstvu, a samim tim i u oblikovanju svih drugih procesa u ustanovi, pa i u oblikovanju kulture. Neki od odgajatelja pak navode kako kulturu u ustanovi u najvećoj mjeri oblikuju odgajatelji, radi velikog povjerenja koje im formalno vodstvo ukazuje, što onda rezultira timovima i odgojnim skupinama koje su uvelike definirane afinitetima odgajatelja. Uglavnom, odgajatelji navode kako je teško reći da netko u ustanovi ima veću ili manju ulogu u oblikovanju kulture, te dodaju kako se radi o angažmanu svih sudionika u oblikovanju života i rada u ustanovi.

Osim toga, potrebno je naglasiti kako je jedno od pitanja za stručne suradnike bilo: 'reflektira li rad pojedinog zaposlenika njegove osobne kvalitete i aspiracije, ili formalnu ulogu koju ima'? Odgovorili su kako cijene i potiču osobne kvalitete i interese svih zaposlenika, te im pružaju mogućnost da se usavršavaju i razvijaju u tom smjeru. Iz odgovora odgajatelja zapravo se isto to može iščitati. Osjećaju se poštovanima i vrijednima te nastoje svojim individualnim osobinama doprinijeti cjelokupnom radu u ustanovi i njezinoj kulturi. Njihovi odgovori sve dosada navedeno savršeno potkrepljuju i nadopunjuju.

Kultura ustanove po meni predstavlja okruženje koje se svojom specifičnošću ističe po dobrom ili lošem. Do pojedinca je da doprinese tom sustavu. Svaki odgajatelj ima svoju grupu koja je uvelike definirana nekim njegovim afinitetima. Budući da su velike razlike među odgajateljima, javlja se šarolikost koja uvijek doprinosi razvoju i poboljšanju kvalitete (odgajateljica 3).

Mislim da je kultura ustanove zaista kvalitetna jer u njezinoj „izgradnji“ gotovo ravnopravno sudjeluju svi zaposlenici. Zajednički promišljaju, iznose svoje ideje, prihvaćaju tuđe, zajedno „gledaju naprijed“, imaju isti cilj, što je ujedno i uloga pojedinca; osluškivati sebe i druge i na taj način pridonositi očuvanju kvalitetne kulture ustanove (odgajateljica 1).

Kultura vrtića u kojem se može uspostaviti dobra komunikacija među odgajateljima i stručnim suradnicima temelj su za ostvarivanje međusobnog povjerenja. Takvu suradnju osjećam u svom vrtiću (odgajateljica 6).

Ako razmatramo socio-pedagošku dimenziju možemo reći da je on mreža interakcija svakoga sa svakim, pa tako i ja kao djelatnik u toj mreži oblikujem kulturu ustanove svojim aktivnim sudjelovanjem ... riječ je o angažmanu svih sudionika u kreiranju življenja, a taj angažman je teško mjerljiv ... Također, vodstvo ne čini jedan čovjek, ponavljam, nego zajednica čiji sam i ja aktivni član, riječ je o simultanom djelovanju svih za isti cilj koji je dobrobit za sve članove ustanove (odgajateljica 2).

Kultura ustanove je kreirana većinom od strane odgajatelja. Vodstvo nam prepušta veliku ulogu zbog međusobnog povjerenja koje imamo (odgajateljica 5).

Nadalje, svi odgajatelji, kao i stručni suradnici, kulturu u ustanovi opisuju kao prepoznatljivu te tvrde da se ona osjeti prilikom boravka u njoj. Opisuju ju kao pozitivnu, poticajnu, podržavajuću, aktivnu, progresivnu, suradničku, opuštenu i motivirajuću radno-socijalnu atmosferu. Pritom, izdvajaju kako vlada ljubav, volja i predanost radu te kako se osjeća kolektivna pripadnost, zajedničko djelovanje i stvaranje. Takvo okruženje pruža im osjećaj ispunjenosti te sigurnost koja im je potrebna za osobni i profesionalni napredak. Kao primjer iz prakse, jedna od odgajateljica navodi da funkcioniranje mješovitih grupa i otvorenog prostora, jednostavno ovisi o suradnji i otvorenosti djelatnika, pa ih to i potiče na razvijanje dobrih suradničkih odnosa. Druga odgajateljica spominje kako se jedan od objekata sastoji od prilično malog kolektiva, koji im je s vremenom omogućio stvaranje intimne i bliske atmosfere.

Prilikom ulaska, odnosno boravka u ustanovi osjeti se pozitivno ozračje, poticajno okruženje među zaposlenicima kao i njihova predanost, ljubav i volja, te kolektivna pripadnost i zajedničko djelovanje kao i podržavajuća atmosfera (odgajateljica 1).

Mislim da se osjeća povezanost i međusobno uvažavanje što pridonosi pozitivnoj atmosferi u vrtiću. Mješovitost grupa i otvorenost prostora pridonosi jačanju socijalnih vještina među djecom ali i među odgajateljima jer ovakav način rada iziskuje dobru suradnju i otvorenost (odgajateljica 6).

...tijekom godina smo ostvarili intimnu i vrlo blisku atmosferu što uključuje dobre međuljudske odnose, ali i pozitivnu, aktivnu, kvalitetnu i progresivnu radnu atmosferu (odgajateljica 4).

Pozitivan ishod toga po mome mišljenju je opuštenost, motiviranost za rad, ispunjenost zbog koje kao odgajatelj uživam raditi svoj posao. Osjećam da mogu napredovati i rasti kao profesionalac, ali i na osobnoj razini. Dobivam dovoljno prostora za autonomiju djelovanja što za mene znači potpuni prosperitet (odgajateljica 2).

Iz mnogih odgovora odgajatelja može se iščitati kako se njihovo razmišljanje i viđenje života u ustanovi skladno podudara s viđenjem stručnih suradnika. Tako je jedno od pitanja za stručni tim bilo: 'jesu li ciljevi i vrijednosti ustanove za koje se zalažete jasni i vašim suradnicima te je li vam važno kako se individualne vrijednosti, percepcije i principi vaših suradnika uklapaju u cjelokupni život i ciljeve ustanove'? Stručni suradnici odgovorili su kako im je važno da se vrijednosti zaposlenika uklapaju u život ustanove. Štoviše, napomenuli su kako se trude novim članovima prenijeti sve ono 'u što vjeruju' te im približiti način na koji rade i dati im vrijeme koje im je potrebno da ga počnu razumijevati. Odgovori odgajatelja ne samo da potvrđuju teze stručnih suradnika, već ih i dodatno potkrepljuju. Svi odgajatelji navode kako se ciljevi ustanove stvaraju i mijenjaju na razini kolektiva te kako su svi zaposlenici u to uključeni. Pritom se svako mišljenje uvažava, a ideje i izazovi se propituju i rješavaju kroz zajedničke refleksije. Putem svakodnevnih razgovora, tjednih okupljanja i sastanaka te zajedničkih mjesečnih refleksija planira se daljnji razvoj ustanove i postavljaju se ciljevi.

Budući da svakodnevno razgovaramo s vodstvom vrtića, upućeni su u proces. Osluškujući naše govore, promišljaju o mogućim koracima za daljnji napredak. Predlažu nam načine na koje bi mogli ostvariti cilj kojem težimo (odgajateljica 3).

Ciljevi i vrijednosti ustanove su mi poznati i jasni zato jer je u njihovo stvaranje uključen cijeli kolektiv. Svako mišljenje se uvažava, sve ideje i problemske situacije se propituju kroz zajedničke refleksije i na temelju toga se stvaraju i planiraju koraci za dalje (odgajateljica 1).

Tijekom godina zajedno smo rasli, mijenjali naše ciljeve, preispitali naše odluke, radili refleksije na minula razdoblja i promišljali kako ići dalje svake godine. Vodstvo vrtića donosi odluke, ali o njima raspravljamo, dajemo prijedloge, objašnjavamo primjere iz prakse te nastojimo zajedničkim snagama na razini cijelog vrtića donijeti nove odluke (odgajateljica 4).

Kada je riječ o strukturi i možebitnim (suprotstavljenim) interesnim grupama u ustanovi, iz odgovora odgajatelja, kao i prethodno iz odgovora stručnih suradnika, može se zaključiti kako u ustanovi ne vlada strogo hijerarhijski određena struktura. Također, zaposlenici se ne dijele na grupe koje žele ostvariti svoje osobne i profesionalne interese, već su usmjereni na ostvarivanje zajedničkih ciljeva, te podupiru osobni i profesionalni razvoj svakog pojedinca. Isto tako, odgajatelji navode kako od svih suradnika, pa i onih koji predstavljaju formalno vodstvo, uživaju povjerenje i podršku, kako u poslovnim tako i u privatnim situacijama.

U ustanovi vlada hijerarhija na toj razini da postoji poštovanje među ljudima, ali je dobro to što nema strahopoštovanja tako da otvoreno možemo razgovarati o svim problemima. U humanističkoj ustanovi humani odnosi (odgajateljica 3).

Svaki član ima svoju ulogu u našem vrtiću i slobodu rada na području za koje je kompetentan i osposobljen, ali isto tako, svi imaju i slobodu djelovanja van svoga područja ukoliko to situacija ili vlastita procjena nalažu (odgajateljica 4).

Hijerarhija je pomalo teška riječ, postoji ali ne na način dominirajućih ili recesivnih pozicija nego jednakih podjela poslova radi lakše strukture organizacije, a i zajedničkog pridonosa procesu na kojem svi jednako radimo (odgajateljica 2).

Smatram da dobivam razumijevanje i podršku zato što je vodstvo vrtića uvažavajuće i podržavajuće i važno mu je kako se osjeća svaki zaposlenik (odgajateljica 1).

...djelujemo kao tim i suočeni s različitim situacijama (privatnim i poslovnim) međusobno se razumijemo, uvažavamo i pomažemo (odgajateljica 6).

...povjerenje je ključno. Mišljenja mogu biti oprečna, no poštuju se i slobodno izražavaju. Prepreke u radu i nastaju zbog opreka u mišljenju, no ako se na te opreke gleda kao nešto

dobrodošlo, i ako se djeluje u interesu rješavanja takvih prepreka proces ne stagnira već dobiva na dinamici (odgajateljica 2).

...mogu potvrditi da su povjerenje, razumijevanje i podrška vrlo važne stavke koje se gradi godinama, a postanu neraskidive veze koje igraju bitnu ulogu u cjelokupnom kolektivu. Taj ljudski faktor pokazao se presudnim kako u rješavanju profesionalnih pitanja tako i osobnih (odgajateljica 4).

- *Zaključno (odgovor na 1.a istraživačko pitanje)*

Odgovori djelatnika uvelike se podudaraju. Svi podjednako opisuju kulturu u ustanovi te odaju dojam kako su u takvom okruženju zadovoljni. Iz odgovora se lako zaključuje kako formalno vodstvo nije jedino koje ima važnu ulogu u kulturi ove ustanove. Ono svakako pruža podršku i identitet, no u procesu prenošenja i stvaranja kulture jednako sudjeluju i formalno vodstvo i drugi djelatnici (pojedinačno i grupno). Svaki je pojedinac uvažen te svojom individualnošću doprinosi izgradnji cjelokupne kulture, ali i odgovorno teži očuvanju i prenošenju te kulture na druge (nove) članove. Kada djelatnici kažu da se važnost pridaje svakom pojedincu naglašavaju kako pritom ne misle isključivo na formalno vodstvo, stručne suradnike i odgajatelje, već i na sve ostale zaposlenike te na djecu i roditelje.

Konačno, ako se za kulturu ustanove općenito kaže da su to stavovi i vrijednosti koje ju definiraju, onda se svakako može reći da su vrijednosti u kulturi ove ustanove njom određene, ali ju i određuju. Točnije, kultura ove ustanove utječe na ljude u njoj, ali isto tako ljudi utječu na kulturu. Proces stvaranja i utjecaja kulture u ovoj je ustanovi dvosmjernan, ne nametnut.

5.8.3. Organizacija koja uči

- *Stručni suradnici*

Kada je riječ o stvaranju i vođenju organizacije koja uči, suradnici objašnjavaju kako se njihova ustanova sada već 'pod normalno' kontinuirano razvija. Svi zajedno 'žive promjenu' jer, kažu, drugačije ni ne znaju. Jasno je, naravno, kako se takva ustanova gradi

i razvija postupno. No, oni su kao zajednica do tog nivoa stigli i sada ga nastoje održati i jednostavno živjeti kao učeća organizacija – iz te perspektive i progovaraju. Napominju kako polaze od jednostavne pretpostavke da je proces odgoja i obrazovanja dinamičan i nema kraja, pa se u tom kontekstu i oni sami osjećaju odgovornima neprestano mijenjati i usavršavati. Čine to kroz svakodnevne situacije i suradnju odgajatelja i stručnog tima, kroz tjedne sastanke, kroz mjesečne refleksije s pedagoginjom i vanjskom supervizoricom te kroz mnoštvo drugih elemenata koji će se navesti kasnije kroz analizu. Naglašavaju i kontinuirano poticanje svih djelatnika na čitanje stručne literature i usavršavanje na stručnim skupovima.

Svako vodstvo koje stremi gradnji kvalitete u ustanovi ... pokušava postići da je zaposlenicima stalo do razvoja ustanove, da u tome vide poštivanje i promociju svojih individualnih kvaliteta i žele biti njen vitalan dio te djelovati maksimalno kvalitetno ... U ovoj ustanovi je kontinuirani razvoj ustanove već siguran i ustaljeni 'modus vivendi' pa je to svakodnevna realnost koju svi djelatnici žive... (pedagoginja).

Osobno usavršavanje i profesionalni razvoj zaposlenika su neodvojivi dio naše prakse i bez toga zapravo i ne znamo funkcionirati. Težimo vlastitom razvoju kako bi osigurali što bolji razvoj odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetniji život djece i odraslih u vrtiću (ravnateljica).

Suradnici pritom, kao neke od najvažnijih segmenata profesionalnog i osobnog usavršavanja navode individualizaciju, zajednički plan te razumijevanje činjenice da je put usavršavanja kod svakog pojedinca u ustanovi drugačiji. Također, njihovi odgovori odaju dojam kako sasvim jednaku važnost pridaju usavršavanju drugih djelatnika (odgajatelja) kao i svom vlastitom usavršavanju.

S obzirom da najviše radim s djecom, trudim se pratiti potrebe djece i odgojnih skupina, uočavati svoje manjkavosti te onda tu svoje vještine dodatno izgrađivati, bilo kroz čitanje literature, edukacije ili konzultacije s kolegama izvan ustanove. Odgajateljima nastojim preporučiti edukacije ili literaturu koja bi im bila od pomoći za bolje razumijevanje osobina određenog djeteta, a njihov profesionalni razvoj nastojim poticati i kroz stručna usavršavanja koja provodim unutar našeg vrtića (psihologinja).

Individualizacija, jasno zajednički dogovoreni plan rada te razumijevanje za moguće barijere prilikom procesa realizacije plana individualnog rada s djelatnikom. Na osobno usavršavanje gledam kao na proces u kojem je rad na sebi i svojoj ličnosti usko povezan i odražava se na profesionalni identitet i njegov razvoj i izgradnju (pedagoginja).

Za ovakav način profesionalnog rada i poslovnog puta svaki se pojedinac osobno mora odlučiti jer, organizacije uče samo preko pojedinaca koji uče. Ukoliko pojedincu profesionalna strana života nije od tolikog značaja i ne želi svoj rad usmjeriti u vidu konstantnog usavršavanja, to nije za osudu i stručni suradnici to shvaćaju. Navode kako taj segment života u ustanovi uvelike ovisi o visini i smjeru osobne motivacije, ambicijama i viziji profesionalnog razvoja svakog pojedinca. Pritom navode da se svakom djelatniku prilikom zapošljavanja, a i kasnije, nastoji maksimalno pomoći, osigurati mu potrebne uvjete, dati mu vremena i motivirati ga. No, naglašavaju kako bilo kakav oblik forsiranja ne može rezultirati pozitivno za napredovanje djelatnika i ustanove. Stoga, kada i dođe do razilaženja u stavovima u kontekstu kontinuiranog profesionalnog napretka, djelatnici najčešće sami to prepoznaju pa svoju poslovnu priliku potraže negdje drugdje.

...smatram kako je potom odgovornost zaposlenika vidjeti odgovarala li mu to ili ne. Rekla bih da se u vrtiću nastoji njegovati duh međusobnog pomaganja i ako je nekome teže se prilagoditi novitetima, daje mu se i ruka podrške i prostor i vrijeme da se prilagodi. No, ponekad ima zaposlenika kojima takav način i očekivanja ne odgovaraju pa za sebe traže druge prilike (psihologinja).

Shvatili smo da do neke mjere možemo utjecati na motiviranost zaposlenika, stvaranjem pozitivnih i zadovoljavajućih radnih uvjeta. Ipak, ukoliko kod zaposlenika nedostaje osobna motivacija, tada rad u našem vrtiću za njega ne predstavlja zadovoljstvo i to uvijek rezultira prekidom suradnje (ravnateljica).

Naravno da to nije moguće postići sa svakim čovjekom jer to ovisi o visini i smjeru osobne motivacije, ambicijama i viziji profesionalnog razvoja, odgovornosti prema profesionalnoj ulozi i dr. Potrebno je da vodstvo dobro poznaje svakog djelatnika te dobro zna što je koji u određenom trenutku spreman i može dati te zajedno s njima planira i djeluje sukladno dogovorenom (pedagoginja).

Kada je riječ o poznavanju svakog djelatnika i svake odgojne skupine te onoga što su unutar skupine svakodnevno događa, suradnici navode kako tome pridaju značajnu pažnju. To je vrlo bitno jer, da bi se netko mogao razvijati, prvo mora znati gdje se trenutno nalazi i gdje želi stići – a to moraju znati i ostali suradnici, kako bi ga mogli razumjeti i na njegovom mu putu pomoći. Međusobno poznavanje bitno je radi navedenog, ali i radi kvalitetnog funkcioniranja cjelokupnog procesa. Ukoliko stručni suradnici znaju što se u odgojnim skupinama svakodnevno događa, mogu sudjelovati u poticanju razvoja odgojno-obrazovnog procesa u tim skupinama i ostvariti konstruktivnu suradnju s odgajateljima. Pritom, naglašavaju suradnici, nije bitna samo suradnja odgajatelja i stručnog tima, već i odgajatelja međusobno – ukratko, suradnja cijelog tima u nastojanju poboljšanja procesa.

Da, imam uvid u ono što se svakodnevno događa u vrtiću i kako djeluju odgajateljice po skupinama. To je prevažan segment života u vrtiću i vrlo je bitno da ga i ja kao ravnateljica razumijem. Ukoliko dolazi do nesklada između onoga što odgajatelj govori i onoga što radi, nastojimo mu pomoći da uskladi svoje stavove i djelovanja. Tu važnu ulogu ima čitav stručni tim, ali i ostale odgajateljice u skupini (ravnateljica).

Uloga vodstva jest da bude upoznato i informirano o događanjima u skupinama i objektu, među djecom, kolektivom ili roditeljima ... Odgajatelje nastojimo osnaživati i pomoći im da se penju stepenicu više u svom profesionalnom razvoju (pedagoginja).

Nastojimo upoznati praktičare kroz otvorenu komunikaciju, svakodnevnim razgovorima o tome što se događa unutar skupine i svakodnevnim boravkom unutar skupina, a i mi unutar stručnog tima redovito razgovaramo o svojim zapažanjima i dojmovima te zajednički osluškujemo što se događa i dogovaramo daljnje korake (psihologinja).

Konačno, vrlo je bitno da se razina kvalitete (samim time i prostor za učenje i napredak) ne određuje samo prema onome što formalno vodstvo ili (posebno motivirani) pojedinci u kolektivu smatraju (i čine) kvalitetnim. Da bi se stvorilo kvalitetno, poticajno ozračje za sve u ustanovi, u određivanju kvalitete svi moraju i sudjelovati. Stručni suradnici navode kako postoje indikatori kvalitete za svako područje njihova rada i s njima su svi upoznati ili se upoznaju kroz rad. No, naglašavaju kako se zajedno vode određenim pokazateljima, zajedno vrednuju stupanj njihove ostvarenosti te dogovaraju potrebna usavršavanja i poboljšanja.

...mislim da se do kvalitete dolazi radom i upornošću svih zaposlenika (ravnateljica).

'Dječjoj igri' važna vodilja u radu je Nacionalni kurikulum i mislim da su neka načela rada ondje iznešena, u našem vrtiću itekako dobro uhodana te da su se odgajatelji velikim dijelom identificirali s njima (psihologinja).

Postoje određeni indikatori kvalitete za svaki segment rada s kojima smo svi upoznati ili se upoznajemo u procesu. Primjerice, kad se radi o prostorno-materijalnom okruženju, ti indikatori su: funkcionalnost, fleksibilnost, multisenzoričnost i otvorenost. U realizaciji prostorno-materijalnih uvjeta zajedno se vodimo tim indikatorima i zajedno evaluiramo stupanj njihove realiziranosti te dogovaramo potrebne preinake (pedagoginja).

▪ *Odgajatelji*

Odgajatelji, kao i stručni suradnici, učenje i promjenu gledaju kao sastavni dio života i rada u ustanovi. Tvrde kako ustanova, kao zajednica, kolektivno uči te snažno teži razvoju procesa u njoj. Shvaćaju bit promjene i naglašavaju kako su napredak i razvoj jedino kroz promjenu i mogući. Neki od njih takav način rada gledaju kao jedini i ispravan način funkcioniranja ustanove, jer ništa 'lošije' nisu niti iskusili. Također, kao i stručni suradnici, shvaćaju kako cjeloživotno učenje treba biti potreba čovjeka i kako uvelike ovisi o osobnoj motivaciji, i viziji profesionalnog razvoja.

Razvoj ustanove je proces koji je promjenjiv i jedino u toj promjeni ima priliku za napredak i razvoj... to je za nas jedini način funkcioniranja... (odgajateljica 4).

...istražujući odgojno obrazovnu praksu dolazimo do promjena potrebnih za unapređenje prakse (odgajateljica 6).

Otvorenost za učenje treba biti cjeloživotna potreba čovjeka, u to vjerujem. Promjena vodi ka promjeni, ne vidim drugi način funkcioniranja vrtića kao ustanove... (odgajateljica 2).

Nadalje, odgajatelji, kao i stručni suradnici, tvrde kako je cijeli stručni tim vrlo dobro upoznat sa svakodnevnim događanjima u odgojnim skupinama. Jasna im je nužnost međusobnog dijeljenja svakodnevnih iskustava, događaja i promišljanja, kako bi stručni suradnici bili upoznati s onim što se u odgojnim skupinama svakodnevno događa, i kako bi mogli sudjelovati u kreiranju razvoja odgojno-obrazovnog procesa u tim skupinama.

U interesu im je da ostvare konstruktivnu suradnju sa stručnim suradnicima i pritom navode kako se i međusobno, kao djelatnici jako dobro poznaju, razumiju i uvažavaju. Također napominju kako im stručni suradnici pomažu u refleksijama na njihov rad, te u suradnji s njima osvješćuju područja rada na kojima ima mjesta za daljnji napredak kao i kvalitetna, dobra postignuća do kojih su u radu došli.

Stručni tim dobro poznaje sve što se događa jer je svakodnevno zainteresiran za navedeno te provodi vrijeme u skupinama, ali uvid u djelovanje praktičara dobiva putem polugodišnjeg i godišnjeg izvješća svakog odgajatelja individualno... i putem refleksija na kojima odgajatelji prikazuju svoj rad u određenom periodu (odgajateljica 1).

Stručni tim poznaje što se događa u skupinama te poznaju i praktičare koji rade u tim skupinama. Svakodnevno dolaze u skupine... Jednom tjedno održavaju se interni sastanci na razini svake skupine gdje se raspravlja o tekućim temama, problematici, rade se refleksije na minuli tjedan. Isto tako, jednom do dva puta mjesečno održavaju se sastanci na razini vrtića gdje se također rade refleksije, raspravlja o daljnjim koracima u radu i razvoju ili se obrađuje neka aktualna tema (odgajateljica 4).

Mislim da se dobro poznajemo. Puno truda se ulaže u komunikaciju, namirivanje ljudskih potreba i uvažavanje drugih, u empatiju koja je neizostavna stavka te altruizam. To ne znači da ne postoje situacije na kojima treba raditi da bi se 'izgladile', ali upravo te situacije su najvrjednija polja učenja (odgajateljica).

Često se i sami osvijestimo za pogreške, pa na individualnim razgovorima sa stručnim timom donosimo prijedloge kako najlakše ispraviti pogreške (odgajateljica 5).

Stručni tim pomaže svakom pojedincu u refleksiji vlastitog rada. Neovisno da li se radi o uspjesima u radu ili pogreškama, stručni tim se trudi analizirati određene akcije i postignuća i dati povratnu informaciju na viđeno (odgajateljica 4).

Kako je već napomenuto, 'Dječja igra' je ustanova koja se kontinuirano razvija i 'živi promjenu'. Oni su kao zajednica postigli taj nivo i sada ga nastoje održati i jednostavno živjeti kao učeća organizacija. Ljudi koji sada postanu dijelom kolektiva, a čak i oni koji su duže tamo, mogu se prepustiti tom kvalitetnom ozračju koje je već postignuto, prihvatiti promjene koje same po sebi dolaze, živjeti u ustanovi 'na krilima' kvalitetnog ozračja i kvalitetne prakse, no pritom ne činiti ništa po pitanju svog vlastitog učenja i

razvoja. Stoga je jedno od pitanja za odgajatelje bilo: uče li samim svojim bivanjem u ustanovi i ako da, misle li da je to dovoljno? Svi odgajatelji odgovorili su kako se samim boravkom u ustanovi puno toga može naučiti, no naglasili su kako je za pravi osobni i profesionalni razvoj potrebno puno individualnog zalaganja, ambicije i inicijative za vlastito učenje. Pritom, navode kako se u ustanovi veliki značaj pridaje usavršavanju odgajatelja i ostalih suradnika, i ne oslanja se isključivo na postojeće kvalitetno funkcioniranje ustanove. Usavršavanje se odvija na dnevnoj i tjednoj bazi i to zajedničkim refleksijama odgajatelja jedne skupine i pedagoga; zatim na mjesečnoj bazi refleksijama svih odgajatelja u ustanovi, u suradnji s članovima stručnog tima i s vanjskim suradnikom/supervizorom; putem planiranog tematskog stručnog usavršavanja kroz cijelu pedagošku godinu i pisanjem polugodišnjih i godišnjih izvješća o radu; internim seminarima i radionicama koje održavaju pedagog i psiholog; čitanjem literature i pisanjem članaka; te naravno, putem odlazaka na stručne skupove i seminare. Pritom, odgajatelji kao primjer izdvajaju i već spomenutu mogućnost da sami izabiru centre aktivnosti, odnosno područja koja ih interesiraju kako bi se u njima dodatno usavršavali.

U našem vrtiću sam boravak potiče na zalaganje i učenje, stvaranje ideja. No, sam boravak u ustanovi ne može biti dovoljan. Potrebno je puno više osobnog zalaganja kako bi napredovali na osobnom i profesionalnom planu (odgajateljica 6).

Biti dio našega kolektiva znači ući u priču i proces koji je dobro uhodan, otvoren je za promjene i prihvaćanje novih ideja. Ali uz to ... svaki pojedinac mora pokazati i vlastitu ambiciju za rast, razvoj i napredak, pokazati osobnu inicijativu. Stoga se u našoj ustanovi pridaje velika važnost profesionalnom razvoju odgajatelja (odgajateljica 4).

Definitivno mi boravak ovdje omogućuje kvalitetnije učenje i razvijanje u profesionalnom smislu (dobra odskočna daska), ali ne mislim da je to dovoljno. To pokaže smjer u kojem se treba razvijati, a na pojedincu je da nastavi istraživati što i kako produbiti ... sviđa mi se to što odgajatelj sam odabire centre koje će najviše pratiti tako da se može razvijati na nekom području određeni period i u potpunosti mu se posvetiti (odgajateljica 3).

Usavršavanje je nešto čemu se pridaje velika važnost. Ostvaruje se zajedničkim refleksijama, različitim grupnim sastancima, individualnim sastancima, različitim radionicama, stručnim usavršavanjima izvan vrtića ... Osjećam da učim i razvijam se jer

svi težimo biti kvalitetni reflektivni praktičari (najbolje vidiš sebe i druge u osvrtima na prijašnji i trenutni način rada, to uključuje promišljanja, propitivanja) (odgajateljica 1).

Konačno, kao i kod stručnih suradnika, jednim pitanjem željelo se saznati na koji način se određuje razina kvalitete (s time i prostor za učenje i napredak) u ustanovi. Određuje li se prema onome što formalno vodstvo ili određeni pojedinci u kolektivu smatraju (i čine) kvalitetnim, ili se do zaključka o kvaliteti dolazi na razini kolektiva? Stručni suradnici naglasili su kako se u ustanovi svi zajedno vode određenim pokazateljima kvalitete, spomenuli su *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* kao smjernicu i indikator za kvalitetan rad, ali su i dodali kako u ustanovi svi zajedno vrednuju stupanj ostvarenosti kvalitete te dogovaraju potrebna usavršavanja i poboljšanja. Vrlo slično viđenje imaju i odgajatelji. Iz njihovih odgovora može se zaključiti kako se svaki odgajatelj osjeća uvaženo i smatra da doprinosi stvaranju kvalitetnog procesa, pa samim tim i stvara definiciju onoga što se u ustanovi smatra kvalitetnim – definicija kvalitete nije im nametnuta, već ju stvaraju sami.

Smatram da je zapravo i jedno i drugo važno jer npr. literatura donosi već unaprijed istražene aspekte koje je potrebno zadovoljiti da bi radno ozračje bilo dobro, a potom je na kolektivu da ga u svojim mogućnostima implementira i obogati (odgajateljica 3).

Kvalitetno ozračje ne može ostvariti ili nametnuti jedna ili dvije osobe, već je potrebno zajedništvo, timski rad, uvažavanja (odgajateljica 6).

Kvalitetno radno ozračje se stvara polako kroz duži vremenski period ... Kada se uvažavaju osobne različitosti, može se vidjeti kako svaki pojedinac doprinosi kolektivu, radnoj atmosferi, ali i zajedničkom napretku (odgajateljica 4).

▪ *Zaključno (odgovor na 1.b istraživačko pitanje)*

Može se, svakako, zaključiti da je ova ustanova profesionalna zajednica učenja. Zajednica koja potiče reflektivni dijalog kao temelj svog učenja i razvoja te svoj kolektivni fokus smješta na učenje učenika, na suradnju i na stvaranje zajedničkih vrijednosti i normi kvalitete. Štoviše, kada je riječ o kvaliteti, djelatnici navode kako imaju (vanjske) smjernice i indikatore za kvalitetan rad, ali naglašavaju kako u ustanovi svi zajedno vrednuju stupanj ostvarenosti kvalitete te dogovaraju potrebna usavršavanja

i poboljšanja. Pritom, svi djelatnici osjećaju se uvaženo i smatraju da doprinose stvaranju kvalitetnog procesa, pa samim tim i stvaraju definiciju onoga što se u ustanovi smatra kvalitetnim – definicija kvalitete nije im nametnuta, već ju stvaraju sami.

5.8.4. Suradnja i timski rad

▪ *Stručni suradnici*

Kako su se kroz analizu do sada već spominjali elementi poput otvorene i uvažavajuće komunikacije, ravnopravnosti, jednakog utjecaja ljudi, postavljanja jasnih zajedničkih ciljeva i očekivanja, može se reći kako su to elementi koji se sada ogledaju u odgovorima suradnika, koji potvrđuju uspješnu suradnju i timski rad u ustanovi. Navedeni elementi razvijaju povjerenje i prisnost među ljudima, a to doprinosi njihovoj individualnoj i grupnoj uključenosti u ostvarivanje ciljeva ustanove. O individualnoj i grupnoj uključenosti može se raspravljati i u kontekstu individualne i grupne odgovornosti. Odgovornost ima vrlo bitnu ulogu u oblikovanju suradnje, stoga je vrlo značajno to što stručni suradnici na pitanje, dijele li svi djelatnici u ustanovi jednaku odgovornost, odgovaraju potvrdno. Pritom, napominju da se odgovornosti djelatnika razlikuju ovisno o cilju koji se želi postići i o području rada koji određeni djelatnik pretežito obavlja. Iz tog razloga jednom od suradnika teško je zaključiti je li odgovornost svih u potpunosti jednaka, dok drugi suradnik govori o izravnoj odgovornosti odgajatelja i neizravnoj odgovornosti stručnih suradnika. Ono što niti jednom od suradnika ne predstavlja problem jest postizanje ravnoteže između osobne odgovornosti i timskog rada. Tvrdi kako se time ne opterećuju, jer im je u određenoj situaciji važan timski rad, dok se u drugoj vode svojom odgovornošću. Jedan od suradnika naglašava kako je svjestan toga da bolje funkcionira kada radi samostalno, ali shvaća i vrijednost različitih ideja, razina znanja, iskustava i kompetencija koje se očituju timskim radom u kolektivu.

Mislim da svatko ima odgovornost u tome hoće li se cilj ustanove ostvariti, ostvaruju se manji ciljevi koji onda postaju jedan veliki (psihologinja).

I odgajatelji i vodstvo imaju odgovornost za dobrobit i optimalan razvoj sve djece. No, odgovornost odgajatelja, s obzirom da se više sati dnevno nalaze u neposrednom radu s djecom, je izravna, a odgovornost vodstva neizravna jer optimalan razvoj i kvalitetno

funkcioniranje procesa osiguravaju i potiču kroz direktan rad s odgajateljima (pedagoginja).

...razumijemo da je u nekim situacijama važniji timski rad, dok je ponekad važna osobna odgovornost (ravnateljica).

Osobno mnogo bolje i brže funkcioniram kad radim sama, ali je narav moje uloge takva da to ne mogu promovirati s obzirom na to da mi je jedna od profesionalnih zadaća poticati i razvijati suradničke oblike ponašanja u kolektivu pritom uvažavajući i poštujući individualne specifičnosti. No, kvalitetno radim i u kolektivu jer smatram da vrijednost leži u potencijalu cirkulacije različitih ideja i načina promišljanja, različitog fonda znanja, kompetencija i iskustava (pedagoginja).

Još jedna bitna stavka prilikom oblikovanja suradnje jest da se djelatnici "kreću u istom smjeru". Kako bi se došlo do zaključka o tome, potrebno je zapitati se, dolazi li u ustanovi do spontane svakodnevne suradnje, postižu li djelatnici ravnotežu svojim međusobnim vještinama, djelovanjem i odgovornošću, uspijevaju li postići određenu usklađenost u radu? Stručni suradnici smatraju kako je upravo spontanost suradnje, na svim razinama u vrtiću, jedna od najznačajnijih obilježja njihova rada. Štoviše, navode kako je svakodnevna suradnja na različitim relacijama način funkcioniranja ustanove, pa je čak više stvarna potreba nego li spontana aktivnost. Napominju, kako mnogo uče jedni od drugih, oni kao stručni suradnici od odgajatelja i obrnuto, razmjenjujući informacije, poglede, saznanja, ideje i međusobno prateći rad drugih. Takva suradnja vrlo često je spontana, u neplaniranim svakodnevnim situacijama, ali se planirano nastavlja na sastancima na kojima se razrađuju ideje, planovi i rješenja. Jedan od suradnika napominje kako je takva suradnja uobičajena između odgajatelja i stručnih suradnika, ali i između odgajatelja pojedine skupine. Pritom, velika se važnost pridaje formiranju timova odgajatelja, pri čemu se pazi da si ljudi u timu odgovaraju i međusobno se nadopunjuju. Kako primjer navode kako se ponekad primjećuje da u timu postoje dominantniji članovi, zbog čega se svake pedagoške godine iznova formiraju timovi odgajatelja koji si najbolje međusobno odgovaraju, a samim time i najbolje prate potrebe djece u određenoj skupini.

Često međusobno razmjenjujemo ideje, misli, stavove, nalazimo rješenja i sl. To su nam važni trenuci kada se često rađaju vrlo kvalitetne ideje. Potičemo zaposlenike na takav pristup radu u kojem mogu dobiti i pružiti pomoć. Ponekada dolazi do neusklađenosti u

radu, ali to je potpuno normalno, čak i vrlo prihvatljivo. Tada zajednički dolazimo do boljih rješenja od onih koja su dovela do neusklađenosti (ravnateljica).

Svakodnevne razmjene na različitim relacijama (djeca – odgajatelji, odgajatelji – odgajatelji, odgajatelji – stručni suradnici, stručni suradnici međusobno i s ravnateljem, odgojitelji – roditelji, stručni tim – roditelji, djeca – stručni suradnici) način su funkcioniranja u našoj ustanovi i više su stvarna potreba nego spontana aktivnost (pedagoginja).

Mislim da je spontanost suradnje na svim razinama u vrtiću jedno od najvažnijih obilježja našeg rada. Sa svoje pozicije mogu reći da puno učim od odgajatelja i njihovog načina promišljanja o djeci ... Moj radni dan izgleda tako da više puta dnevno boravim u skupinama kako bih se upoznala s novostima ... vrlo često je to spontano, ponekad inicijativa dođe od odgajatelja, ponekad od mene, a uz to onda imamo i sastanke na kojima detaljnije dogovaramo daljnje korake. Isto tako je između odgajateljica unutar iste skupine... Također, karakterno se svi razlikujemo pa se primjećuje i to da ponekad u timu postoje dominantniji članovi. Iz tih razloga u vrtiću svake pedagoške godine iznova formiramo timove odgajateljica unutar skupina. To nam daje mogućnost da svake godine iznova gradimo tim koji će najbolje međusobno odgovarati i pratiti potrebe djece određene dob (psihologinja).

Može se također zaključiti kako su svi djelatnici u ustanovi 'ovlašteni' da identificiraju i rješavaju probleme i pritom jedni prema drugima budu iskreni. Suočavanje i nošenje s problemima vrlo je bitan element funkcioniranja ustanove jer zahtijeva istinsku kooperaciju, koja pak podrazumijeva stvarno uvažavanje potreba drugih, u pronalaženju zajedničkog rješenja. Stručni suradnici upravo na taj način opisuju pristup izazovima i problemima u ustanovi. Također, napominju kako su odgajatelji vrlo autonomni u donošenju većine odluka koje su im važne za njihovu organizaciju rada, a stručni suradnici su s njima upoznati. Dodaju kako općenito donošenje odluka ovisi o vrsti i hitnosti problema te o području rada koje pojedini djelatnici obavljaju, ali se uvijek nastoji zajedničkim promišljanjem doći do rješenja. Štoviše, u ustanovi nemaju neki uobičajeni način ili ustaljenu praksu donošenja odluka i rješavanja problema. Umjesto toga, njeguje se određen način pristupanja problemu, a to je pozitivan stav i uvjerenje da

svaki problem ima rješenje. Ponekad se rješava kolektivno, a ponekad individualno, u svakom slučaju na problem se gleda kao na sastavni dio rada i situaciju za učenje.

...stručni tim je većinom upoznat s odlukama odgajatelja, iako su ih oni donijeli vlastitim dogovorom. Mislim da je to rezultat protočnosti komunikacije na razini objekta... Odgajatelji samostalno donose odluke koje su im važne za njihovu organizaciju rada, dokle god ne utječu negativno na kvalitetu rada s djecom (psihologinja).

Problemi su nešto na što gledamo pozitivno i naša praksa nas je uvjerila da baš svaki problem ima rješenje. Ponekada će nam trebati više, a ponekad manje vremena, ponekada ćemo ga rješavati individualno, a ponekada na razini kolektiva... Nemamo neki ustaljeni način rješavanja problema, ali svakako nam je bitno da svi zaposlenici problemima pristupaju na jednak način, promatrajući ih kao nešto što je dio našeg rada i što je rješivo (ravnateljica).

▪ Odgajatelji

Ravnopravnost, jednak utjecaj ljudi, postavljanje jasnih zajedničkih ciljeva i očekivanja, poticajna i podržavajuća okolina elementi su koji su načinili uvod pozitivnim odgovorima odgajatelja o suradnji i timskom radu. U ovoj tematskoj grupi pitanja odgovori odgajatelja i stručnih suradnika uvelike se podudaraju, kada je riječ o odgovornosti za ostvarivanje ciljeva ustanove. No, postizanje ravnoteže između osobne i grupne odgovornosti odgajateljima je ponešto veći izazov nego stručnim suradnicima. Svi odgajatelji (osim jednog), smatraju kako djelatnici imaju podjednaku odgovornost u ostvarivanju ciljeva ustanove. Slično kao i stručni suradnici, neki od njih spominju direktnu i indirektnu odgovornost (u kontekstu rada s djecom), dok drugi spominju kompetencije i područje rada koje određeni djelatnici pretežito obavljaju i u kojem se usavršavaju. Međutim, svi se slažu oko toga da je odgovornost podijeljena. Kada je riječ o individualnoj i grupnoj uključenosti u ostvarivanje ciljeva ustanove, odnosno o individualnoj i grupnoj odgovornosti, odgajatelji svojim odgovorima pokazuju da shvaćaju kako je osobna odgovornost nužna da bi se timski rad uopće mogao kvalitetno ostvariti. Time pokazuju da su svjesni značenja istinske kooperacije za koju je potrebna odgovornost prema sebi, ali i prema drugima. Upravo radi tog razumijevanja, iskreno prikazuju kako im je ponekad teško ostvariti ravnotežu između osobne i grupne

odgovornosti. Neki navode kako se često "ulove" u nastojanju da sve preuzmu na sebe, ali tom trenu do izražaja dolazi kvaliteta i povezanost kolektiva pa jedni druge osvijeste i "vrate" na zajedničko promišljanje i obavljanje poslova. Neki od njih svoj uspjeh u ostvarivanju te ravnoteže pripisuju godinama iskustva i rada u takvom kolektivu. Dok neki, pak, priznaju kako je ravnotežu teško postići, ali to gledaju kao izazov i područje na kojem jednostavno moraju još poraditi.

Svi djelatnici vrtića snose odgovornost za ostvarivanje ciljeva ustanove. Kako vodstvo vrtića koje ... vodi računa o odgojno obrazovnom procesu, tako i odgajatelji koji su u direktnom radu sa djecom... kao provoditelji samoga procesa (odgajateljica 4).

Smatram da svi u ustanovi dijelimo odgovornost ... U timskom radu je bitna osobna odgovornost kako bi uopće bio moguć timski rad (odgajateljica 6).

Često volim sve preuzeti na svoju ruku, ali tu se onda prepozna kvaliteta drugog pojedinca koji me u tome stopira i podsjeti da ne moram sve sama (odgajateljica 3).

Nadalje, iz odgovora odgajatelja može se iščitati kako u ustanovi dolazi do spontane svakodnevne suradnje, kako djelatnici postižu ravnotežu među svojim vještinama, djelovanjem i odgovornosti, te kako uspijevaju postići usklađenost u radu – 'kreću se u istom smjeru'. Kao i stručni suradnici, odgajatelji naglašavaju svakodnevnu razmjenu informacija i ideja, zajedničko promišljanje, pružanje pomoći i poticanje. Zapravo govore o spontanoj svakodnevnoj suradnji i uz nju, kao i suradnici, spominju i dodatno planirane sastanke na kojima svoju suradnju produbljuju. Neki od njih napominju još neke čimbenike za koje smatraju da omogućuju takvu iskrenu i konstruktivnu suradnju. Tvrde kako je to dobro međusobno poznavanje, te činjenica da su mali kolektiv, što im omogućava razvoj prisnosti, međusobnog razumijevanja i povezanosti. Neki od odgajatelja, pak, priznaju kako im je trebalo vremena da svoje suradnike prestanu gledati kao konkurenciju, ali sada prednosti svojih kolega gledaju kako korisne resurse prilikom 'udruživanja snaga'. Također, naglašavaju kako djelatnici nisu ovisni jedni o drugima, a pritom su jako dobro usklađeni u ostvarivanju onoga što je isplanirano.

Na dnevnoj razini razgovaram s odgajateljicama i vodstvom tako da često izmjenjujem s njima iskustvo. Ne bi rekla da su zaposlenici ovisni jedni o drugima. Ima onih koji vole

potegnuti i onih koji to primijete pa prihvate, ali i dalje ne ovise o njima. Odgovornost se više dijeli među pojedincima kako bi zajedno mogli doprinijeti razvoju (odgajateljica 3).

Ne bi rekla da su zaposlenici ovisni jedni o drugima, ali je vještina usklađenosti u radu jako dobro razvijena (odgajateljica 5).

Međusobna usklađenost pretpostavlja i međusobno poznavanje, ali tijekom godina djelatnici u našoj ustanovi su se upoznali, a veliku ulogu igra i to što smo mali kolektiv pa se s vremenom stvorila prisnost, međusobno razumijevanje i velika povezanost. To su čimbenici koji su se pokazali jako bitnima za međusobnu suradnju koja se jako brzo razvija i ostvaruje (odgajateljica 4).

Povezujem se puno više sa drugima te iz dana u dan shvaćam važnost toga, ne gledam druge kao na konkurenciju, konkurencija sam samoj sebi, iako moram priznat trebalo mi je vrijeme da to utvrdim. Također dobro je uvidjeti prednosti svojih kolega i maksimalno ih iskoristiti u smislu udruživanja snaga (odgajateljica 2).

Kada je riječ o suradnji prilikom rješavanja problema, odgajatelji naglašavaju i svoju autonomiju i suradnju sa stručnim timom. Iz njihovih se odgovora može iščitati kako im je normalno da samostalno organiziraju rad u svojoj skupini. Također, osjećaju se vrlo odgovornima za rješavanje problema unutar skupine i, kada god je to moguće, riješiti će ih samostalno. Odgajatelji su, dakle, kao i drugi djelatnici 'ovlašteni' da identificiraju i rješavaju probleme, a pritom se osjećaju dovoljno sigurnima da iskreno o svom problemu komuniciraju i sa stručnim timom. Općenito, tvrde da donošenje odluka ovisi o situaciji, a reakcija na problem o vrsti i hitnosti. U svakom slučaju, odgajatelji kao i stručni suradnici, naglašavaju kako se zajedničkim promišljanjem nastoji doći do rješenja.

Smatram da svi težimo dvosmjernoj, uvažavajućoj i jasnoj komunikaciji kako bi se problem što lakše riješio (odgajateljica 1).

Ovisno o problemu, ponekad je dovoljno problem riješiti na razini skupine, a ponekad se uključuju i ostali kolege i stručni tim (odgajateljica 6).

Prilikom nekog problema prvo svoje mišljenje i rješenje iznose radne kolegice, a nakon njih stručni tim iznosi svoje moguće rješenje. Na taj način, razmjenom iskustava donosimo najbolje moguće rješenje (odgajateljica 5).

- *Zaključno* (odgovor na 1.c istraživačko pitanje)

Kada je riječ o suradnji kolektiva u smislu grupne i/ili timske suradnje te suradnje općenito, može se zaključiti kako kolektiv u ovoj ustanovi predstavlja kvalitetan tim. Pritom se misli na (timsko) funkcioniranje kolektiva čiji je rad obilježen istinskom kooperacijom, a ne samo zbrojem pojedinačnih aktivnosti. Štoviše, manje skupine ljudi koje unutar tog kolektiva svakodnevno blisko surađuju (primjerice, odgajateljice jedne odgojne skupine) može se nazvati manjim 'samoupravnim' timovima, radi načina njihovog funkcioniranja, organiziranja svakodnevnog rada i odlučivanja. Od takvih manjih timova, sastavljen je cjelokupni kolektiv/tim ove ustanove.

5.8.5. Otvorenost

- *Stručni suradnici*

Iako se i kroz analizu prethodnih tematskih kategorija dalo naslutiti kako ustanova odiše otvorenošću, bitno je o toj otvorenosti posebno raspraviti. Ustanova se naziva otvorenom i onda kada njeguje trend iznošenja svačijeg mišljenja. No, ono što čini razliku jest, poštuje li se to svačije mišljenje, osjećaju li se ljudi sigurnima iznositi mišljenje, sagledava li se to mišljenje na dubljoj razini i uzima li se uistinu u obzir? Iz odgovora stručnih suradnika može se zaključiti kako su svi djelatnici uključeni u raspravu i donošenje odluka, imaju pravo na iznošenje vlastitog mišljenja i ta mišljenja važna su im iz nekoliko razloga. Prije svega, navode kako im je važno da se djelatnik osjeća dobro u okruženju u kojem svakodnevno boravi, a kako bi to bilo moguće potrebno je njegovo mišljenje cijeliti i uvažavati prilikom razmatranja određenih tema i problema, odnosno potrebno je dozvoliti mu da aktivno sudjeluje u životu zajednice/ustanove. Nadalje, navode kako im je važno djelatnike osposobiti za donošenje odluka. Jasno je da, kako bi ih za to osposobili, isto im moraju i dopustiti, te njihove odluke uistinu uzeti u obzir. Napominju kako se ustanova sastoji od mnoštva njezinih dijelova i sudionika te kako nije uvijek moguće da svi apsolutno jednako sudjeluju u donošenju odluka. No, kada odluke nije moguće u potpunosti zajednički donijeti, svakako ih nastoje temeljiti na zajedničkoj raspravi. Naglašavaju pritom da se niti jedna odluka ne donosi impulzivno, o svakoj odluci se raspravlja, ponekad je odluka u skladu sa stavovima svih djelatnika, a ponekad nije. Kada se odluka donese u većoj mjeri od strane formalnog vodstva, to je zato što ono

procjenjuje da je ta odluka dobra za ustanovu iz šire perspektive. No, ono što je u toj situaciji vrlo značajno jest da formalno vodstvo i stručni tim čak i tada želi čuti dojmove ostalih djelatnika, te ukoliko odluka nije u skladu s njihovim stavovima, nastoje dati djelatnicima povratnu informaciju, približiti im njihovu perspektivu i objasniti zašto postupaju na određen način.

Mišljenja svakog člana kolektiva bitna su jer nam je važno da se svatko osjeća dobro u kontekstu u kojem svakodnevno s drugima funkcionira po nekoliko sati. Potrebno ja da zna da se njegovo mišljenje cijeni i uvažava prilikom razmatranja određenih tema i problematika, i najbitnije – svjesnost da realizaciji određene teme ili rješavanju problema može aktivno doprinijeti (pedagoginja).

...svakom problemu pristupamo ovisno o situaciji, tako je i s donošenjem odluka. Važno nam je zaposlenike osposobiti za donošenje odluka i iznošenje vlastitog mišljenja. Naš vrtić je sustav složen od mnoštva malih dijelova i kada bismo svi jednako sudjelovali u donošenju svih odluka, nastao bi veliki zastoje u razvoju procesa. Kada zajednički raspravljamo, tada svi imaju pravo izraziti svoje konstruktivno mišljenje te ih nastojimo uvažiti i prema njima donijeti konačnu odluku (ravnateljica).

Nijedna odluka se ne donosi impulzivno, o svemu stručni tim i ravnateljica intenzivno pričaju i zajedno dogovaraju, a ponekad su odluke u skladu sa željama zaposlenika, ponekad ne. No, uvijek nam je važno čuti dojmove odgajateljica te ukoliko naša odluka nije u skladu s njihovim mišljenjem, važno nam je dati im povratnu informaciju, približiti im naše viđenje i objasniti zašto donosimo određenu odluku... (psihologinja).

Osim te participativne otvorenosti – prava na iznošenje mišljenja te uzimanja svačijeg mišljenja u obzir, bitnu stavku u otvorenosti predstavlja i reflektivna otvorenost – preispitivanje vlastitog mišljenja i obostrano preispitivanje mišljenja drugih. Radi se o vještini samoreflektiranja te o reflektivnom dijalogu među djelatnicima u ustanovi. Takvu vještinu je potrebno razvijati kod svakog djelatnika ponaosob te u ustanovi poticati i njegovati zajedničko reflektivno osvrtnje na odgojno-obrazovni proces. Svakom djelatniku u tome treba pomoć pedagoga i ostalih suradnika/kolega koji će preuzeti ulogu promatrača i pomagača, te dati pojedincu izravan, konstruktivan feedback. Dakle, svaki djelatnik se u ustanovi postepeno razvija do te razine da samostalno reflektivno promišlja o svom radu te vodi konstruktivne reflektivne dijaloge s ostalima. Iz odgovora stručnih

suradnika vidljivo je kako na tome temelje svoju praksu. Štoviše, smatraju kako su samorefleksija i refleksija baza za planiranje, realizaciju i evaluaciju kvalitete procesa u ustanovi i njezinog cjelokupnog razvoja. Dodaju kako je upravo taj segment jedno od obilježja 'Dječje igre' te kako na njemu temelje svoju kvalitetu rada s djecom. Ipak, tvrde kako i dalje ima prostora za usavršavanje reflektivnog ozračja u ustanovi jer, kažu, zapostavili su u posljednje vrijeme evaluacije ostalih djelatnika o radu stručnog tima, a te informacije pokazatelji su im za daljnji rad i napredak.

Samorefleksija i refleksija baza su za planiranje, realizaciju i evaluaciju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i cjelokupnog razvoja ustanove i cijelo funkcioniranje temeljimo na njima (pedagoginja).

Kontinuirani razvoj nije moguć bez refleksije na cjelokupni i vlastiti rad. To činimo na svim zajedničkim sastancima (tjednim, mjesečnim i godišnjim) i time dobivamo cjeloviti uvid u praksu te prema tome osmišljavamo korake za daljnja djelovanja (ravnateljica).

Taj segment smatram važnim obilježjem Dječje igre. Kako bi unaprijedili kvalitetu rada s djecom, odgajatelji imaju redovite sastanke i refleksije s pedagoginjom. No, možda smo u posljednje vrijeme zapostavili evaluacije zaposlenika o radu stručnog tima koje je s vremena na vrijeme ipak dobro provesti jer daju jasan izvor informacija za daljnji rad i napredak (psihologinja).

Pretpostavka koja je nužna za ostvarivanje svega do sad navedenog, dakle, svakog oblika otvorenosti, jest osjećaj sigurnosti i iskrena, uvažavajuća komunikacija. Refleksivni dijalog nije moguć ako se pojedinci u ustanovi ne osjećaju potpuno sigurno iznositi svoje iskreno mišljenje. Ta sigurnost je nužna za iskren 'pogled u sebe' te za otvoreno priznavanje svojih pogrešaka i nedostatka znanja. Otvoreno priznanje o 'nedostatku' je, pak, nužno za bilo kakav napredak, učenje i razvoj. Stoga su odgovori stručnih suradnika koji potvrđuju iskrenu komunikaciju među djelatnicima vrlo značajni. Navode kako uvijek otvoreno komuniciraju, ali pritom naglašavaju važnost uvažavajuće, konstruktivne komunikacije. Takve komunikacijske vještine osobito su im važne u osjetljivim situacijama poput davanja negativne povratne informacije. Tada su snažno usmjereni na to da u komunikaciji nema povrijeđenih te da se iz nje poluče korisna saznanja. Također, navode kako komunikaciju oblikuju iskrenim i direktnim pristupom,

no usklađuju se s prirodom i potrebom situacije, pa komunikaciju koja zahtijeva neutralniju poziciju na taj način i oblikuju.

Da, uvijek otvoreno komuniciramo, ali pritom i uvažavamo jedni druge i pazimo da i kada upućujemo kritike, one budu konstruktivne i obrazložene. Takvu komunikaciju potičemo među svima, i djecom i odraslima uključenim u život našeg vrtića (ravnateljica).

Trudim se razgovarati sa svima iskreno, no smatram da su tu vrlo važne komunikacijske vještine, izbor riječi i pristup cijeloj situaciji, a to zahtijeva dosta rada na sebi kroz stručna usavršavanja. Ovdje prvenstveno mislim na negativni feedback na koji smo mi svi najosjetljiviji. Nitko od nas u timu nema pravo izreći neke stvari bez razmišljanja o posljedicama koje to ima za drugu osobu (psihologinja).

Konačno, sve prethodne sastavnice otvorenosti o kojima se govorilo, dovode i do zaključka o autonomiji djelatnika u ustanovi. Još jedan od razloga zbog kojeg je bitno razumjeti i provoditi otvorenost u ustanovi jest to što se jedino na taj način može govoriti o slobodnim i autonomnim praktičarima. Kada se praktičar u ustanovi iskreno i postepeno razvija do te razine da samostalno refleksivno promišlja o svom radu; vodi konstruktivne refleksivne dijaloge s ostalima, pomaže ostalima da i oni postanu refleksivni praktičari; te zajedno s njima stvara refleksivnu prasku – tada je riječ o slobodnim i autonomnim praktičarima koji zajedno vode i oblikuju proces u ustanovi. Iz prethodnih odgovora stručnih suradnika jasno je kako teže razvijanju i usavršavanju upravo takvih praktičara i takve prakse. Također, tvrde kako se autonomija u radu postiže sukladno s kompetencijama. Nove članove kolektiva usmjeravaju na to da se više oslone na stručni tim i iskusnije kolege, ali jasno je kako kod djelatnika nastoje potaknuti i razvijati kompetencije koje ih vode ka autonomiji. Uglavnom, smatraju kako djelatnici autonomno djeluju u svom području rada te naglašavaju kako takav pristup nastoje negovati na svim razinama u ustanovi. Kako među zaposlenicima, tako i među djecom i odraslima. Nastoje primjerom odraslih ustanovi potaknuti i djecu na autonomno djelovanje i na izgradnju takvih odnosa i suživota s drugima u okruženju.

Imaju autonomiju. Ovisi o znanjima, kompetencijama, dosadašnjem iskustvu, o naravi i težini posla kojim se treba aktivno baviti, a ponajviše o tome koliko razumije svoju ulogu... (pedagoginja).

Sloboda i autonomija u radu postižu se sukladno s razvojem kompetencija zaposlenika. Ukoliko osoba tek počinje raditi kod nas u vrtiću, tada ju potičemo da se malo više oslanja na stručni tim i ostale, iskusnije kolegice (ravnateljica).

Mislim da imaju dosta autonomije u svome radu. Naš vrtić slobodu i autonomiju želi njegovati u radu s djecom i po tome smo i prepoznatljivi, a djeca uče gledajući odrasle i naše međusobne odnose. Dakle, to je pristup koji želimo na svim razinama u vrtiću. Ideja je da svatko od zaposlenika ima slobodu i autonomiju... (psihologinja).

▪ *Odgajatelji*

Na pitanje o tome poštuje li se u ustanovi svačije mišljenje, osjećaju li se ljudi sigurnima iznositi mišljenje, sagledava li se to mišljenje na dubljim razinama i uzima li se uistinu u obzir, odgajatelji odgovaraju slično kao i stručni suradnici. Većina odgajatelja navodi kako su svi djelatnici uključeni u raspravu i donošenje odluka te imaju pravo na iznošenje vlastitog mišljenja, koje se u konačnici i uzima u obzir. Dvoje odgajatelja smatra kako i dalje ima prostora za rad na tome. Tvrdi kako je konstruktivno iznošenje i uvažavanje mišljenja uvelike povezano s razvojem odgajatelja i njegovom implicitnom pedagogijom. Svi imaju pravo iznijeti svoje mišljenje, kažu, ali se neki to ne usude. Međutim, navode kako vjeruju da bi se mišljenje svih uistinu uvažavalo kada bi ga svi i iznosili. Ostatak odgajatelja, odnosno većina njih, navode kako se mišljenja djelatnika izražavaju, uvažavaju, propituju i na kraju rezultiraju zajedničkom odlukom ili rješenjem. Tvrdi kako takvi sastanci imaju veliku vrijednost, osobito u slučaju nedoumica i izazova u radu. Dodaju još jednu značajnu stavku, koja zapravo ukazuje na refleksivnu otvorenost, a to je da na svako mišljenje, pitanje ili odgovor, dobivaju i povratnu informaciju o svojim suradnicima.

Svi imaju pravo na iznošenje vlastitih mišljenja, koja se uvažavaju, a zatim propituju i na temelju njih se dolazi do konačne odluke (odgajateljica 1).

Svi imaju priliku izraziti svoje mišljenje, ali se neki to ne usude. Ne znam zapravo zašto, ali moguće zato što su najviše fokusirani na vlastite skupine (odgajateljica 3).

Svatko ima pravo iznositi vlastito mišljenje, a određene situacije nalažu da svatko svoje mišljenje na određenu temu i iznese. Na naša pitanja ili naše odgovore uvijek dobivamo povratnu informaciju (odgajateljica 4).

... sastanci imaju veliku vrijednost osobito prilikom određenih problema ili nedoumica u radu gdje zajednički iznosimo viđenja koja nam pomažu u daljnjem rješavanju problema (odgajateljica 6).

Kada je riječ o preispitivanju vlastitog mišljenja i obostranom preispitivanju mišljenja drugih, odgajatelji sa sigurnošću odgovaraju kako su tu vještinu savladali. Radi se o vještini samoreflektiranja te o reflektivnom dijalogu među djelatnicima, odnosno o refleksivnoj otvorenosti u ustanovi. Djelatnici se u ustanovi postepeno razvijaju do te razine da samostalno refleksivno promišljaju o svom radu te vode konstruktivne reflektivne dijaloge s kolegama. Odgajatelji u odgovorima navode kako smatraju reflektiranje jednim od najbitnijih čimbenika njihove prakse, jer im daje uvid u njihovo djelovanje. Napominju kako je to proces koji se treba kontinuirano odvijati i obnavljati jer ne postoje rješenja i promišljanja koja su primjenjiva za sve situacije. Za njih je 'svaki dan novo učenje i nova refleksija'. Iz njihovih odgovora jasno se iščitava kako su svjesni važnosti i dobrobiti takvog oblikovanja prakse te kako se uvelike oslanjaju na razmjenu međusobnih promišljanja. Lako govore o svojim prednostima, ali i nedostacima, koje putem refleksije osvještavaju i mijenjaju. Iz toga se vidi kako se osjećaju sigurnima govoriti o svom djelovanju, bilo ono kvalitetno ili manje kvalitetno i željni su ga mijenjati i unapređivati.

Mislim da sam ovladala navedenim i to smatram vrlo bitnim jer pokazuje moj osobni rast i razvoj, ali i svijest o pogreškama, a to je bitan čimbenik prakse svakog odgajatelja (odgajateljica 1).

To je vrlo bitan čimbenik, jer bez kritičnih samorefleksija nema razvoja kako u praksi tako i na osobnom profesionalnom planu (odgajateljica 6).

Tijekom rada u našem vrtiću stekla sam iskustvo reflektiranja i procjenjivanja vlastitoga rada, ali to je proces koji se treba obnavljati i uvijek ima mjesta za nadogradnju. To je jedan od bitnijih čimbenika prakse jer nam daje uvid u naše postupke, a još kvalitetnije

rezultate dobivamo kada razmjenjujemo mišljenja sa kolegicama i ostatkom tima jer svatko gleda stvari iz svoje perspektive i može nam ponuditi rješenja (odgajateljica 4).

Vrlo je bitno osvijestiti svoje mane i vrline. Vrline kako bi ih zadržali, mane kako bi ih osvijestili i ne ponavljali više (odgajateljica 5).

Kako otvorenost i iznošenje mišljenja ne bi ostalo na razini norme, kako bi imalo utjecaj na oblikovanje procesa u ustanovi, ono mora biti iskreno, realno i konstruktivno. Ljudi se u poslovnom okruženju, vrlo često, samo do određene mjere osjećaju sigurnima iznositi svoje mišljenje. Kada se tome doda površnost, tj. iskazivanje mišljenja samo kako bi se zadovoljila norma, ljudi tu razinu niti ne prelaze, mišljenje se na dubljoj razini ne sagledava, ne mijenja, niti se na njega utječe. Kako to ne bi bilo tako, u ustanovi je potrebno kontinuirano poticati iskrenu, uvažavajuću, istinski otvorenu komunikaciju. Osim toga, refleksivni dijalog, o kojem se prethodno govorilo, nije moguć ako se pojedinci u ustanovi ne osjećaju potpuno sigurno iznositi svoje mišljenje. Sigurnost je nužna i za 'pogled u sebe' te za otvoreno priznavanje vlastitog (ne)znanja. Prethodno je zaključeno kako odgajatelji razumiju važnost vještine reflektiranja, štoviše, uvelike se oslanjaju na samorefleksiju i reflektivni dijalog prilikom oblikovanja svog rada. Moguće je već iz toga zaključiti kako se osjećaju dovoljno sigurnima iskreno komunicirati i iznositi vlastite stavove, vlastita veća ili manja postignuća, kao i neuspjehe u radu. Štoviše, navode kako im je pozitivna kritika i kritički prijatelj neophodan za napredak u radu te kako takvu komunikaciju gledaju isključivo pozitivno. Čak i kada rezultati nisu sjajni kao što očekuju, otvoreno razgovaraju sa suradnicima o tome što je bio uzrok, te zajednički planiraju daljnji tijek aktivnosti. Shvaćaju kako je za takvo funkcioniranje potrebno vrijeme razvoja, pa navode kako su postigli oslobađanje od osjećaja nelagode i straha onda kada ne ide sve kako je zamišljeno. U takvim situacijama očekuju pomoć i poticaj za unapređenje prakse i upravo to pokazuje razinu njihova razvoja i razumijevanja koristi od iskrene, otvorene komunikacije i refleksivne prakse. Ukratko, svi odgajatelji jasno tvrde kako potpuno iskreno komuniciraju s ostalim djelatnicima i u skladu s time iznose i prikazuju rezultate vlastitog rada. Iz takve otvorene komunikacije zajednički 'izvlače' korisne, konstruktivne informacije za daljnji rad.

Mislim da razgovaraju iskreno ... u svačijem radu pohvale i kritike su dobrodošle jer nas one guraju još više prema naprijed. Općenito, među kolegicama je odnos takav da ako

vidimo nešto dobro jedni kod drugih veselimo se tome, pohvaljujemo jedni druge i dajemo si ideje ... Nemam nikada razloga uljepšavati ili na bilo koji način prikazivati situaciju drugačijom nego je. Čak i kada rezultati nisu sjajni i kao što smo očekivali razgovaramo što je bio uzrok i planiramo daljnji tijek aktivnosti i angažmana potrebnog za moguće promjene u radu (odgajateljica 6).

Otvoreno razgovaramo i ukoliko je potrebno zajedno tražimo rješenje ... Osobno nemam problema sa prikazivanjem rezultata kakvi god oni bili ... a budući da želim bit dobar odgajatelj, kritički prijatelj je neophodan (odgajateljica 3).

Naša dosadašnja suradnja je bila otvorena i konstruktivna. Oslobodila sam se osjećaja nelagode i straha ako ne ide sve po planu te bez ikakvog problema kažem stanje kakvo je. Članovi vodstva i stručnog tima su u našim sobama svaki dan te sami vide stanje kakvo je... Ja očekujem pomoć i poticaj kako unaprijediti moju praksu, konstruktivnu kritiku koja će mi pomoći da izgradim sebe, ali i unaprijedim rad u skupini (odgajateljica 4).

Informacije su pouzdane i iskrene, pa čak i kad rezultati nisu najbolji. Sigurnost u iznošenju i ne sjajnih rezultata nam omogućuje da kroz iskrenost gradimo svoj odnos, međusobno si pomažući (odgajateljica 5).

Dosadašnji odgovori odgajatelja u potpunosti opravdavaju i njihov zadnji odgovor na pitanje, osjećaju li se kao slobodna, autonomna osoba na svom radnom mjestu, koja je voditelj svoje grupe, svog područja rada? Svi odgajatelji odgovorili su vrlo kratko i jasno – da. Takvi odgovori i ne čude. Iz njihovih prethodnih stavova i zaključaka o životu i radu u ustanovi može se zaključiti kako im je u potpunosti jasno što znači 'biti autonoman' i sasvim je opravdano što se tako osjećaju. Osim toga, ovakvi odgovori odgajatelja jako su ugodna povratna informacija formalnom vodstvu vrtića, stručni suradnicima koji potiču razvoj takvih autonomnih praktičara koji svjesno i kvalitetno oblikuju praksu.

▪ *Zaključno (odgovor na 1.d istraživačko pitanje)*

Otvorenost koja se shvaća i prakticira na ovakav način može se nazivati pravom otvorenošću jer pozitivno utječe na svakog pojedinog djelatnika i na kvalitetu cjelokupnog procesa u ustanovi. Sudjelovanje u raspravama te iznošenje mišljenja nije norma koja se poštuje radi sebe same, već se na temelju sudjelovanja i mišljenja svih

donose konstruktivne odluke, rješenja i zaključci. Odgajatelji i stručni suradnici potvrđuju kako u ustanovi njeguju otvorenu, uvažavajuću, poticajnu, suradničku, konstruktivnu komunikaciju koja rezultira podržavajućom i poticajnom atmosferom, participativnom i refleksivnom otvorenošću te konačno, refleksivnom praksom.

5.8.6. Motivacija

Motivacija je element vođenja ustanove koji ne može sam egzistirati. Niti jedan od analiziranih elemenata, zapravo, ne može egzistirati sam, svi su međusobno povezani. No, motivacija je element koji ovisi o drugim elementima. Ukoliko su oni u ustanovi pozitivno ostvareni, rezultat toga biti će motivirani djelatnici. To se jasno može vidjeti na primjeru prethodno analizirane otvorenosti, o čemu će se detaljnije govoriti u raspravi. Uz sve to, bitno je napomenuti i intrinzičnu motivaciju svakog pojedinca, te njegov općeniti odnos prema radu i profesionalnoj sferi života. Mnogi djelatnici su i ranije kroz intervju to spominjali. Elementi vođenja i cjelokupan način funkcioniranja i življenja u ustanovi uvelike utječe na motivaciju pojedinca. No, njegova vlastita unutarnja 'pokretačka snaga' ne smije se izostaviti.

Kroz prethodne analize elemenata i kroz odgovore djelatnika lako je zaključiti kako su svi predani radu i pritom istinski motivirani. No, kroz nekoliko pitanja djelatnici su potaknuti da svjesno promisle isključivo o svojoj motivaciji i time zaključe cijeli intervju. Nekoliko djelatnika osjećalo je kako su o tome već govorili tijekom intervjua, upravo zbog povezanosti motivacije s ostalim čimbenicima vođenja, pa su to i napomenuli. No, nekoliko ih je imalo potrebu uistinu objasniti kako promišljaju o svojoj motivaciji i njezinom 'izvoru'.

▪ *Stručni suradnici*

Jasno je da i stručni suradnici za svoj rad moraju biti motivirani. Iz svih njihovih dosadašnjih odgovora može se vidjeti kako su predani i snažno vjeruju u ono što rade, a takva predanost može proizaći jedini iz istinske motivacije. S obzirom na zadaću stručnog tima da usmjerava cjelokupni proces u ustanovi, u kontekstu motivacije nastojalo ih se ispitati, koliko uspješno oni motiviraju ostale djelatnike u ustanovi, odnosno, uspijevaju li pronaći one faktore koji motiviraju i ostale djelatnike na predan rad. Svi su na to

odgovarali vrlo sigurno. Vjeruju kako je njihovo djelovanje po tom pitanju uspješno. Naveli su kako postoji mnoštvo faktora koji utječu na motivaciju djelatnika i svjesni su njihova postojanja. Ukoliko i ne uspiju prepoznati što određenog pojedinca motivira, s njim razgovaraju o tome, trude se doći do saznanja.

Ugodna radna atmosfera, pomoć u rješavanju situacija i osjećaj da nikad nisu sami, razumijevanje za različite privatne i profesionalne situacije u koje dolaze - to su po meni bitni faktori (psihologinja).

Različiti su faktori koji motiviraju zaposlenike u radu i ovise o mnoštvu različitih situacija. Mi nastojimo osigurati što bolje radne uvjete kako bi zaposlenici bili što motiviraniji (ravnateljica).

S obzirom na to da su faktori koji utječu na motivaciju djelatnika uistinu različiti, a mnoge od njih se već spominjalo kroz analizu, nastojalo se ispitati koliku važnost suradnici pridaju onim faktorima koji su manje povezani s poslovnim, a više s privatnim životom djelatnika. Smatraju li osobne/privatne preferencije djelatnika bitnima i razumiju li situacije u kojima se oni nalaze, kako u poslu tako i privatno. Svi stručni suradnici odgovorili su kao smatraju osobne preferencije i privatnu stranu života svakog djelatnika jako bitnima. Pri organiziranju i planiranju rada i života u ustanovi uzimaju i tu stranu u obzir, nastojeći razumjeti pojedinca u situaciji u kojoj se nalazi.

Svaki djelatnik je individua za sebe koji treba pronaći svoje mjesto u velikom vrtićkom sustavu. Razumijevanjem njihovih osobina i preferencija... imamo i više razumijevanja za (privatne i poslovne) situacije u kojima se nalaze (ravnateljica).

...teško je odvojiti formalnu ulogu od osobnih kvaliteta. Iz tog razloga mislim da su itekako za rad s djecom bitne osobine zaposlenika, a nastojimo im pružiti podršku i pomoć za različite situacije u kojima se nađu (psihologinja).

Formalno vodstvo je upoznato s privatnim problemima i situacijama s kojima se djelatnici nose i koje djelatnici imaju potrebu podijeliti te se te informacije uzimaju u obzir prilikom planiranja rada, obveza ili prilikom rješavanja problema (pedagoginja).

Konačno, veliku ulogu prilikom poticanja drugih i utjecaja na druge ima sve ono što pokazuje svojim primjerom. Stručni suradnici u svojim odgovorima naglašavaju kako

svojim primjerom uistinu nastoje izazvati pozitivnu motivaciju kod drugih djelatnika, a vjeruju kako velikim dijelom u tome i uspijevaju.

Ono što mogu kazati jest da mi je struka i profesionalno djelovanje jako bitan segment života neodvojiv od privatnog... Zbog toga u radu s drugima nastojim tim entuzijazmom i ljubavlju prema profesiji kroz praktično djelovanje i konkretne savjete, usmjeravanje te pomoć, motivirati i druge, biti im maksimalno od pomoći u svojoj ulozi te osigurati profit od međusobne suradnje. Gledam to kao odnos reciprociteta. Primjerice, ako odgajateljima mnogo dam u vidu svojeg vremena, savjeta, konkretne pomoći; realno očekujem da se barem veći dio toga treba naknadno očitovati u njihovom kvalitetnijem djelovanju u praksi te vidljivim penjanjem na stepenicu više. I u tome leži moja satisfakcija, a vjerujem da i njihova. Potrebno je kod svakog odgajatelja 'pronaći taj plamičak i nastojati ga rasplamsati' (pedagoginja).

Važno mi je pohvaliti njihov trud, ideje, način rada, saslušati ih kada im je teško, stvarati pozitivnu radnu atmosferu... Volim poticati otvorenu komunikaciju, razmjenjivanje mišljenja i ideja te stvarati osjećaj zajedništva u neugodnim situacijama u kojima se nađu (psihologinja).

▪ Odgajatelji

Iz prijašnjih odgovora odgajatelja, također se vidi kako o svom poslu i okruženju ustanovi razmišljaju pozitivno te djeluju motivirano i predano. S obzirom na to da se prethodno kroz analizu mogu iščitati mnogi faktori koji pozitivno utječu na njihovu motivaciju, u kontekstu ispitivanja same motivacije nastojalo se saznati uspijevaju li uskladiti svoju poslovnu i privatnu stranu života, odnosno, nailaze li na poslu na razumijevanje njihovih privatnih interesa i situacija. Većina odgajatelja odgovorila je vrlo kratko i potvrdno. Jedna odgajateljica naglasila je kako je kroz svoj radni staž u ustanovi naišla na razumijevanje u mnogim situacijama, privatno i poslovno, te kako takvom odnosu doprinose mnogi elementi vođenja ustanove koje se prethodno analiziralo.

...mislim da su me imali priliku dobro upoznati profesionalno, ali i privatno. Do sada sam nailazila na razumijevanje u različitim situacijama, kako dobrim, tako i onim manje

dobrim. Tome je svakako doprinijela dobra međusobna komunikacija, otvorenost i spremnost na osobnu izgradnju, ali i na izgradnju međusobnih odnosa (odgajateljica 4).

Prethodno je u analizi zaključeno kako je suradnja i su-djelovanje odgajatelja i stručnih suradnika u ustanovi na visokoj razini. U takvom bliskom suradničkom djelovanju vrlo je važno kako djelatnici međusobno utječu jedni na druge. Stručni suradnici su u tom kontekstu naveli kako prepoznaju faktore koji motiviraju ostale djelatnike, ali kako i oni sami nastoje biti jedan od tih faktora. Odgovori odgajatelja potvrđuju da su stručni suradnici u tome i uspješni. Navode da u stručnim suradnicima vide inspiraciju, poticaj i podršku te da cijene njihovo zalaganje za svakog pojedinca u ustanovi. Također, napominju kako svi unutar stručnog tima uistinu rade ono što promoviraju i očekuju od drugih, a to su predan rad, razvoj i zajednički rast. U vrtiću je, napominju, zbog toga stvorena jedna pozitivna atmosfera zajedništva, okrenuta ljudima koji u njoj egzistiraju. Svoje suradnike iz stručnog tima opisuju kao samouvjerene osobe koje znaju što žele, ali isto tako uvažavaju i svaku drugu osobu unutar ustanove, trudeći se da 'stave čovjeka na prvo mjesto'. Upravo to je ono što ih motivira da se ponašaju isto tako, prema poslu koji obavljaju i prema ljudima s kojima pritom surađuju.

Suradnici iz vodstva vrtića me vlastitim primjerom inspiriraju i motiviraju te daju „vjetar u leđa“, poticaj i podršku (odgajateljica 1).

Postoje osobe kojima se vrlo divim i od kojih mogu puno naučiti i kojima se čudim otkud im energija za sve. Ono što vrlo cijenim je njihovo zalaganje za dobrobit svakog pojedinca, što uviđaju kvalitete svakog ponaosob te nas svakodnevno potiču na profesionalno razvijanje (odgajateljica 6).

Svi članovi našeg stručnog tima pokazali su spremnost na rad, promjene, suradnju i rast zajedno s odgajateljima s kojima rade. U vrtiću vlada jako pozitivna atmosfera, zajedništvo i jedan zdrav duh koji govori „MI.“ Uspjeh našega vrtića ovisi prije svega o ljudima koji u njemu rade, o našoj ljudskosti, pristupu djetetu, spremnosti i otvorenosti za promjene. Zajedništvo koje se ostvarilo se njeguje i čuva, ali i nadograđuje. Bitno je vidjeti kako su članovi vodstva samouvjerene osobe koje znaju što žele u vrtiću, ali i osobe koje vode računa o svojim djelatnicima na način da uvažavaju njihove potrebe, ukazuju povjerenje, ulažu u svoj tim te se trude staviti čovjeka na prvo mjesto (odgajateljica 4).

▪ *Zaključno* (odgovor na 1.e istraživačko pitanje)

Iz odgovora sudionika može se zaključiti sljedeće – svi su snažno motivirani i predani radu, ali i inspirirani za kontinuirani napredak. Takva profesionalna orijentacija i motivacija ovisi o njihovoj unutarnjoj 'pokretačkoj snazi' – intrinzičnoj motivaciji, ali vrlo važan utjecaj ima i pozitivna ostvarenost svih elemenata vođenja i funkcioniranja ustanove, o kojima se kroz analizu raspravljalo. Motivaciju dodatno pojačava međusobno razumijevanje djelatnika za profesionalne i privatne sfere svakog pojedinca, ali i činjenica da jedni drugima predstavljaju uzor, primjer i inspiraciju. Odgovori svih djelatnika međusobno se upotpunjuju i potvrđuju.

5.9. Rasprava

Intervjuiranje sudionika započelo je uvodnim pitanjem o vodstvu i vođenju ustanove. Namjera tog pitanja bila je dobiti uvid u to koliko su sudionici upućeni u tematiku koja se istražuje te koje je njihovo prvo/općenito mišljenje. Odgovori stručnih suradnika ukazuju na to da se osjećaju 'prvo-odgovornima' za uspjeh i neuspjeh te za sve ostale djelatnike u ustanovi. No, iz odgovora ravnateljice, u kojem vodstvo opisuje kao "skup pojedinaca", jasno je kako sebe ne vidi kao 'vrhovnog vođu' te kako odnosi i uloge u ustanovi nisu hijerarhijski postavljeni. Vidljivo je, također, da stručni suradnici pridaju važnost angažmanu i odgovornostima odgajatelja i drugih djelatnika. Ipak, nakon toga se ponovo vraćaju na vlastitu odgovornost i u toj prvoj pomisli na vođenje, sebi kao formalnom vodstvu pridaju veću važnost u oblikovanju kvalitetnog funkcioniranja ustanove.

Slično tome, u odgovorima odgajatelja vidljivo je kako razumiju proces vođenja ustanove i jasno naglašavaju kakav bi po njima on trebao biti, ali ipak rade jasnu razliku između sebe i formalnog vodstva. S druge strane, određeni odgovori odgajatelja odišu jasnom vizijom kvalitetnog vodstva, te njihovim očekivanjima koja su ispunjena uvažavanjem; podrškom; zajedništvom; demokratskim načelima; kontinuiranim učenjem i razvojem svih ustanovi; te razumijevanjem da ustanovu usmjeravaju svi njezini djelatnici, a ne samo oni koji su formalno 'na vrhu'.

Odgovori stručnih suradnika i odgajatelja međusobno se nadopunjuju u tome što u svojoj 'prvoj pomisli' na vođenje i jedni i drugi rade jasnu razliku između formalnog

vodstva, stručnog tima i odgajatelja, iako se u odgovorima mogu prepoznati čimbenici suvremenog, demokratskog, zajedničkog vođenja ustanove.

Možebitni razloge svemu navedenom jest činjenica da je na našem području još uvijek pomalo nezamislivo podrazumijevati sve djelatnike odgojno-obrazovne ustanove njezinim vodstvom. Iako konkretna ustanova možda i funkcionira na takav način, pa svi njezini djelatnici uistinu imaju ulogu u procesu njezina vođenja i svi dijele zajedničku odgovornost, u svijesti ljudi je 'zajedničko vodstvo' i dalje nepoznat pojam. Može se reći kako konkretna ustanova nema problem sa hijerarhijski strukturiranim kolektivom, već sa shvaćanjem ljudi koji nisu u potpunosti svjesni da funkcioniraju na određen način – na način da zajednički, suradnički i suodgovorno vode ustanovu. Jer, upravo tu činjenicu potvrđuje analiza svih ostalih tema i odgovora.

Kada je riječ o kulturi ustanove, važnost se pridaje svakom pojedincu i pritom se ne misli isključivo na stručne suradnike i odgajatelje, već i na sve ostale zaposlenike te na djecu i roditelje. Upravo tako, kao stvarnost svih sudionika jednog odgojno-obrazovnog procesa, kulturu prikazuje i Vujičić (2007), koja tvrdi da „*kultura opisuje ono kakve stvari jesu i služi kao veo ili leće kroz koje se promatra svijet ... ona definira stvarnost za pripadnike neke društvene organizacije, osigurava im podršku i identitet i oblikuje okvir za učenje...*“ (isto, 2007, 93). Sukladno tome, u ovoj je ustanovi veliki naglasak stavljen na međusobno uvažavanje i nastojanje da se svakome dopusti da bude ono što jest. Djelatnici kulturu u ustanovi temelje na pretpostavci da osobine, vrijednosti, misli i stavovi svakog pojedinca u ustanovi, tvore njezinu kulturu. Svaki pojedinac svojom individualnošću doprinosi "izgradnji" cjelokupne kulture u ovoj ustanovi. Naglašavaju, također, odgovornost svakog od njih da 'osluškuje' sebe i druge te doprinosi očuvanju te pozitivne kulture koja je stvorena. Osobne kvalitete i interesi pojedinca se dodatno potiču i razvijaju, pa se djelatnici po tom principu usavršavaju i postaju stručnjaci u određenim područjima. Taj aspekt ustanove vjerojatno je jedan od najvažnijih za njezin uspjeh. Učenje, promjena i razvoj kreću od samih djelatnika i to je vrlo bitno, jer „*ako nastavnici nisu ti koji 'stvaraju' inovacije i provode promjene, već se od njih zahtijeva da jednostavno provode izvana nametnute promjene, vjerojatno će to učiniti bez oduševljenja, što dovodi do mogućeg neuspjeha*“ (Bush, 2003, 46).

Nadalje, odgajatelji napominju kako je veliki činitelj kulture stil formalnog vodstva ustanove, no jasno im je kako na tu kulturu, kao i na proces vođenja, utječu svi uključeni

u život i rad ustanove. Formalno vodstvo, odnosno stručni suradnici, pak, sebe vide kao medijatore koji povezuju sve sudionike i činitelje kulture. Bennett i sur. (2003) to bi opisali kao 'upravljanje kulturom' koje smatraju vrlo važnim aspektom vodstva. Upravljanje kulturom zapravo je sposobnost vodstva da razumije i poznaje trenutnu kulturu organizacije, te ju mijenja prema potrebama organizacije koja se razvija. Drugim riječima, vođe u ustanovi trebaju biti fleksibilni i težiti osposobljavanju i autonomiji zaposlenika. Potrebno je pritom dodati kako je ravnateljica u jednom od svojih odgovora navela kako je *fleksibilnost* glavna riječ kojom se vođe na svim razinama procesa, a i autonomija zaposlenika se pokazala kao značajno obilježje ove ustanove. O tome će se još detaljnije govoriti u kontekstu otvorenosti ustanove.

Kada je riječ o problemima i izazovnim situacijama, svi djelatnici shvaćaju kako su one sastavni, prirodni dio života i rada ustanove, te im ne pridaju veliki značaj, već napominju kako ih brzo, zajednički rješavaju. Ciljevi ustanove također se stvaraju i mijenjaju na razini kolektiva. Svako se mišljenje uvažava, a ideje i izazovi se propituju i rješavaju kroz zajedničke refleksije. Također, svi jedni od drugih uživaju povjerenje i podršku, kako u poslovnim tako i u privatnim situacijama.

Govoreći o strukturi ustanove te o radu i suradnji s ljudima, djelatnici 'nadzor' kao termin odbacuju te se priklanjaju pozitivnim, bliskim međuljudskim odnosima, poticanju, podržavanju, razumijevanju, dogovoru i suradnji. Možda su ključni čimbenik tog njihovog socio-kulturološkog organizacijskog uspjeha upravo pozitivni, prijateljski socijalni odnosi koji se njeguju među svim zaposlenicima. Svaka ustanova je jedinstvena, ima svoju 'osobnost' koja se osjeća ili doživljava. Taj osjećaj može biti pozitivan ili negativan. Vrlo često se podrazumijeva kako je 'pozitivan osjećaj' rezultat uspjeha i uspješnog funkcioniranja ustanove, a 'negativan osjećaj' rezultat neuspjeha. No, možda je upravo taj 'poseban pozitivan duh' koji se ogleda u prijateljskim socijalnim odnosima, običajima i moralnom djelovanju svih zaposlenika, doveo do uspjeha, a ne obrnuto. Vujičić (2011) napominje kako ustanovu i njenu kulturu određuju upravo ta vjerovanja, vrijednosti, značenja i stavovi te način ponašanja i društveni rituali, koji u konačnici utječu i na realizaciju menadžerskih funkcija, odnosno na vođenje ustanove.

Iako se formalno vodstvo u ovoj ustanovi od strane nekolicine odgajatelja naglašava kao 'najodgovornije', generalno, njihov način razmišljanja zapravo predstavlja jedan prirodan i pozitivan stav o kulturi ustanove i o tome kako se ona stvara. Štoviše, neki

odgajatelji, u kontekstu kulture, naglašavaju kako je vodstvo funkcija cijelog kolektiva, a ne jednog čovjeka ili izabrane skupine. Sebe pritom gledaju kao aktivne članove tog kolektiva, odnosno kao one koji sudjeluju u vodstvu, a samim tim i u oblikovanju svih drugih procesa u ustanovi, pa i u oblikovanju kulture. Takvim stavom odgajatelji nepobitno potvrđuju da se vođenje ustanove odvija na razini zajednice, a ne isključivo na razini formalnog vodstva – iako se ponekad, možda nesvjesno, izraze i na drugačiji način, kao što je to bio slučaj u odgovorima na prvo, uvodno pitanje o vodstvu. Svaka je organizacija/ustanova sastavljena od ovakvih različitosti i specifičnosti, od pojedinaca koji o istoj stvari promišljaju na ponešto drugačiji način. No, većina autora kulturu neke organizacije promatra upravo tako, kao tečnu i dinamičnu strukturu koja sa sobom nosi niz specifičnosti, jedinstvenosti, autentičnosti i posebnosti koje su usko vezane baš za tu određenu organizaciju (Vujičić, 2008). Može se to opisati još kraće, kako navode Senge i sur. (2002), kultura je proizvod, odnosno odraz mišljenja i interakcija među njezinim članovima, „unutarnja stvarnost“ organizacije.

Najbitnije je naposljetku, da sudionici kulturu svoje ustanove opisuju kao pozitivnu, poticajnu, podržavajuću, aktivnu, progresivnu, suradničku, opuštenu i motivirajuću radno-socijalnu atmosferu. Pritom, izdvajaju kako vlada ljubav, volja i predanost radu te kako se osjeća kolektivna pripadnost, zajedničko djelovanje i stvaranje. Takvo okruženje svima pruža osjećaj ispunjenosti te sigurnost koja im je potrebna za osobni i profesionalni napredak. Upravo to je onaj utjecaj koji ima kultura neke ustanove. Ona bez obzira na različitosti pojedinaca unutar nje i bez obzira na specifičnosti ustanove djeluje, kako navodi Prosser (1999; prema Vujičić, 2011) kao „socijalno ljepilo“ koje drži organizaciju zajedno ili kao „kišobran“ koji pokriva subkulture koje zajedno egzistiraju u organizaciji.

Slijedom svega, može se reći da kultura ove ustanove objedinjuje i pozitivno ostvaruje tri isprepletene dimenzije. To su profesionalni odnos, organizacijsko uređenje i prilike za učenje (Vujičić, 2007). Drugim riječima, kultura ustanove može se prepoznati po odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu i upravljanju ustanovom, po organizacijskom i fizičkom okruženju te po stupnju usmjerenosti na učenje djece i praktičara. Potrebno je napomenuti i zaključiti da, ukoliko su odnosi među zaposlenicima i proces vođenja postavljeni na demokratskim, uvažavajućim i kolegijalnim temeljima, kao u ovoj ustanovi, tada i djeca lakše razvijaju takve obrasce ponašanja. Ne samo zbog

toga što ih imaju priliku promatrati, već i zato što će odgajatelji vrlo vjerojatno na taj način oblikovati svoj rad s djecom.

Konačno, iz odgovora se lako zaključuje kako formalno vodstvo nije jedino koje ima važnu ulogu u kulturi ove ustanove. Ono svakako pruža podršku i identitet, no u procesu prenošenja i stvaranja kulture jednako sudjeluju i formalno vodstvo i drugi djelatnici (pojedinačno i grupno). Svaki je pojedinac uvažen te svojom individualnošću doprinosi izgradnji cjelokupne kulture, ali i odgovorno teži očuvanju i prenošenju te kulture na druge (nove) članove. Stoga, kultura ove ustanove utječe na ljude u njoj, ali isto tako ljudi utječu na kulturu. Ako ju se sagleda u kontekstu vrijednosti, može se svakako reći kako su u ovoj ustanovi „*vrijednosti u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njom su određene i nju određuju*“ (Vujičić, 2007, 95). Proces stvaranja i utjecaja kulture u ovoj je ustanovi upravo takav – dvosmjernan i ne nametnut.

Kada je riječ o kontinuiranom razvoju ustanove i vođenju organizacije koja uči, svi djelatnici u ovoj ustanovi zajedno 'žive promjenu'. Tvrde kako ustanova, kao zajednica, kolektivno uči te snažno teži razvoju procesa u njoj. Djelatnici shvaćaju bit promjene i naglašavaju kako su napredak i razvoj jedino kroz promjenu i mogući. Kao zajednica su postigli zavidan nivo razumijevanja razvoja i promjene i sada ga nastoje održati i jednostavno živjeti kao učeća organizacija. Uspjeh promjene u nekoj ustanovi zapravo i jest snažno određen upravo tim kontinuiranim učenjem te dobrim transferom znanja unutar nje (Miles, 2005; prema Slunjski, 2016).

Odgajatelji, kao i stručni suradnici, polaze od jednostavne pretpostavke da proces odgoja i obrazovanja nema kraja, pa se u tom kontekstu i oni sami osjećaju odgovornima neprestano mijenjati i usavršavati. No, u odgovorima se može iščitati kako promjenu podrazumijevaju sastavnim dijelom ustanove RiPOO, jer shvaćaju njezinu dinamičnu, fleksibilnu, ka djetetu okrenutu prirodu. Promjena, uz sva svoja obilježja, u konačnici i jest poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi. Praktičari promjenu doživljavaju i osobno i profesionalno (Stoll i Fink, 2000). Prikladno konkretnoj ustanovi, autori objašnjavaju kako promjena ovisi upravo o mišljenjima i postupcima praktičara, a to pak znači da je uloga usavršavanja praktičara, kao čimbenika u unapređenju kvalitete ustanove, od izuzetne važnosti. Stoga je, zaključuju autori, usavršavanje praktičara i proces i željeni ishod poboljšanja procesa u ustanovi.

Potreba za usavršavanjem može se objasniti i činjenicom da ono povećava profesionalni (i osobni) kapacitet koji je potreban da se u ustanovi uspješno provodi (i živi) promjena. Tek tada, Slunjski (2016), praktičari mogu stvarati nove pedagoške i socijalne strukture te kulturu koja je usklađena s ciljevima, filozofijom i vizijom suvremene odgojno-obrazovne ustanove, odnosno ustanove koja predstavlja profesionalnu zajednicu učenja. Još jedan razlog zbog kojeg se ova ustanove može nazivati zajednicom učenja jest činjenica da se u ustanovi sasvim jednaka važnost pridaje usavršavanju odgajatelja kao i usavršavanju stručnih suradnika, dakle svih odgojno-obrazovnih djelatnika u njoj. Štoviše, učenje i usavršavanje oblikuje se prema zajedničkom planu te se poštuje činjenica da je put usavršavanja kod svakog pojedinca u ustanovi drugačiji.

Nadalje, u ustanovi se razumije da, ukoliko pojedincu profesionalna strana života nije od tolikog značaja i ne želi svoj rad usmjeriti u vidu konstantnog usavršavanja, to nije za osudu. Svakom djelatniku se prilikom zapošljavanja, a i kasnije, nastoji maksimalno pomoći, osigurati mu potrebne uvjete, dati mu vremena i motivirati ga. No, i odgajatelji i stručni suradnici shvaćaju da cjeloživotno učenje treba biti potreba čovjeka i da uvelike ovisi o osobnoj motivaciji i viziji profesionalnog razvoja. Pritom, djelatnici dodaju kako pojedinci koji svoj profesionalni život ne žele oblikovat na takav način to i sami prepoznaju. Rad u ovakvoj ustanovi ne predstavlja im zadovoljstvo pa najčešće svoju priliku potraže negdje drugdje. Činjenica da se djelatnici u ustanovi na taj način „filtriraju“ zapravo je pozitivna. Jer, kako navodi Senge (2009) *„organizacije uče samo preko pojedinaca koji uče. Individualno učenje ne jamči organizacijsko učenje. No bez njega nema ni organizacijskog učenja.“* (isto, 2009, 143). Fullan i Hargreaves (1991; prema Stoll i Fink, 2000) također naglašavaju da pojedinci moraju preuzeti odgovornost za poboljšanje kvalitete cijele ustanove, ili se ona nikad neće poboljšati, a samim time neće se poboljšati niti život djece u njoj. Kontinuirano učenje slično objašnjava i Slunjski (2016), koja naglašava da je upravo to zajedničko konstruiranje znanja i razumijevanja ono koje omogućava povezivanje novih ideja i prakse. To zapravo znači, kao što je prethodno napomenuto, da pojedinci moraju preuzeti odgovornost za poboljšanje kvalitete i odmaknuti se od zone ugone u kojoj su lišeni odgovornosti. No, za to moraju biti spremni i moraju to željeti.

Ljudi imaju vlastitu volju, vlastiti um i vlastiti način razmišljanja i ako nisu sami po sebi dovoljno motivirani za izazove promjene, rasta i razvoja, onda tog razvoja neće niti biti. Senge (2009) u tom kontekstu govori o 'njegovanju' osobnog usavršavanja u ustanovi. Svaki pojedinac za sebe odlučuje hoće li svoj život usmjeriti ka osobnom rastu, stoga se nikoga ne može prisiliti da razvija svoje osobno usavršavanje. Organizacije koje to ne razumiju, navodi autor, vrlo često postaju preagresivne u poticanju svojih djelatnika na usavršavanje i zbog toga se 'uvaljuju' u teškoće. Suprotno tome, baš kao što je to slučaj u ovoj ustanovi, u kojoj djelatnici naglašavaju da bilo kakav oblik forsiranja ne može rezultirati pozitivno za napredovanje djelatnika i ustanove, potrebno je raditi na njegovanju klime osobnog usavršavanja. To jest, navodi autor, potrebno je izgrađivati organizaciju u kojoj ljudi bez straha mogu stvarati vizije, u kojoj je istraživanje norma, u kojoj se *status quo* ni u kojem slučaju ne podržava. U takvoj ustanovi ljudi će se sami "filtrirati" i u konačnici će se izgraditi svjesna, ambiciozna zajednica učenja, kao što se to dogodilo upravo u ovoj ustanovi.

Uz to što se u ustanovi pridaje važnost usavršavanju svih njezinih djelatnika, svi djelatnici prate rad jedni drugih, dijele informacije i svi su upoznati sa procesom koji se svakodnevno odvija, na svim njegovim razinama. Stručni suradnici znaju što se u odgojnim skupinama svakodnevno događa, sudjeluju u poticanju razvoja odgojno-obrazovnog procesa u tim skupinama i ostvaruju konstruktivnu suradnju s odgajateljima. Pritom naglašavaju, nije bitna samo suradnja odgajatelja i stručnog tima, već i odgajatelja međusobno. Ukratko, suradnja cijelog tima u nastojanju poboljšanja procesa. Upravo taj zajednički rad na razvoju, putem izražavanja vlastite vizije i slušanja tuđih vizija, putem istraživanja (i uvažavanja) stajališta različitih ljudi o trenutnoj stvarnosti u ustanovi, ponajviše njeguje osobno usavršavanje u ustanovi (Sengeu, 2009). Sukladno tome, i odgajatelji naglašavaju kako im je u interesu da ostvare konstruktivnu suradnju sa stručnim suradnicima i pritom navode kako se i osobno, kao djelatnici, jako dobro poznaju, razumiju i uvažavaju. Također, napominju kako im stručni suradnici pomažu u refleksijama na njihov rad te u suradnji s njima osvješćuju područja u kojima ima mjesta za daljnji napredak, kao i kvalitetna postignuća do kojih su u radu došli. Može se reći da se radi o poticanju svih pojedinaca u ustanovi na preuzimanje odgovornosti, otvaranje za zajedničko vodstvo i oblikovanje procesa u ustanovi u duhu učenja i promjene. Fullan (2008) kod takvih 'profesionalnih zajednica učenja' izdvaja pet kritičnih elemenata koji

joj omogućuju uspjeh, a koji se mogu prepoznati u ovoj ustanovi. To su „*reflektivni dijalog, deprivatizacija prakse, kolektivni fokus na učenje učenika, suradnja i zajedničke norme i vrijednosti*“ (isto, 2008, 34). Reflektivni dijalog može se izdvojiti kao jedan od elemenata kojeg je potrebno prvoga razvijati, kako bi se uspješno razvili i svi ostali elementi učeće organizacije i to djelatnici u ovoj ustanovi jako dobro razumiju. Poboljšanje ustanove najučinkovitije se postiže kada se praktičari bave čestim, kontinuiranim, konkretnim i preciznim razgovorima o svom radu (Fullan, 2008). Takvim razgovorom oni grade zajednički jezik prikladan složenosti odgojno-obrazovnog procesa, pomoću kojeg dolaze do zaključaka o dobroj i nedovoljno dobroj praksi, a upravo to je ono što se prepoznaje u ovoj ustanovi i čemu ona, između ostalog, duguje svoj uspjeh.

Slično prethodno navedenim Fullanovim elementima, Blase i Blase (1998; prema Bush, 2008) navode tri aspekta, koji se također prepoznaju u ovoj ustanovi, a koje oni nazivaju čimbenicima *instrukcijskog vodstva*; to su razgovor s učiteljem, promicanje profesionalnog razvoja učitelja i poticanje refleksije učitelja. Takvo vodstvo usmjereno je na podizanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i to prvenstveno profesionalnim usavršavanjem učitelja/odgajatelja (Staničić, 2006). Točnije, utjecaj vođe u takvim je ustanovama usmjeren na djetetovo učenje, koje se ostvaruje putem učitelja i to je ono što se u ovoj ustanovi razumije i na čemu se u njoj temelji usavršavanje svih djelatnika.

Usavršavanje se odvija na dnevnoj i tjednoj bazi i to zajedničkim refleksijama odgajatelja jedne skupine i pedagoga; zatim na mjesečnoj bazi refleksijama svih odgajatelja u ustanovi, u suradnji s članovima stručnog tima i s vanjskim suradnikom/supervizorom; putem planiranog tematskog stručnog usavršavanja kroz cijelu pedagošku godinu i pisanjem polugodišnjih i godišnjih izvješća o radu; internim seminarima i radionicama koje održavaju pedagog i psiholog; čitanjem literature i pisanjem članaka; te naravno, putem odlazaka na stručne skupove i seminare. Pritom, odgajatelji kao primjer izdvajaju mogućnost da sami izabiru centre aktivnosti, odnosno područja koja ih interesiraju kako bi se u njima dodatno usavršavali. Već je ranije napomenuto kako je to jasan pokazatelj da učenje, promjena i razvoj kreću od samih djelatnika. Osobne kvalitete i interesi pojedinca se dodatno potiču i razvijaju, pa se djelatnici po tom principu usavršavaju i postaju stručnjaci u određenim područjima.

Određenim pitanjima djelatnike se potaknulo da promisle o tome može li se u ustanovi živjeti 'na krilima' kvalitetnog ozračja i kvalitetne prakse i ujedno ne činiti ništa po pitanju

vlastitog učenja i razvoja. Skladno su odgovorili kako se samim boravkom u ustanovi puno toga može naučiti, no naglasili su kako je za pravi osobni i profesionalni razvoj potrebno puno individualnog zalaganja, ambicije i inicijative za vlastito učenje. Zato se, naglašavaju, u ustanovi veliki značaj i pridaje usavršavanju odgajatelja i ostalih suradnika, i ne oslanja se isključivo na postojeće kvalitetno funkcioniranje ustanove. I ovime su odgajatelji čvrsto potvrdili svoje razumijevanje rasta i razvoja ustanove, odnosno temelja na kojima taj razvoj počiva.

Kada je riječ o kvaliteti procesa, odnosno o onome što se u ustanovi smatra kvalitetnim, stručni suradnici naglasili su kako se svi zajedno vode određenim pokazateljima kvalitete, spomenuli su *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* kao smjernicu i indikator za kvalitetan rad, ali su i dodali kako u ustanovi svi zajedno vrednuju stupanj ostvarenosti kvalitete te dogovaraju potrebna usavršavanja i poboljšanja. Odgajatelji su potvrdili da se osjećaju uvaženo i smatraju da doprinose stvaranju kvalitetnog procesa, pa samim tim i stvaraju definiciju onoga što se u ustanovi smatra kvalitetnim – definicija kvalitete nije im nametnuta, već ju stvaraju sami.

Može se zaključiti kako se proces u ustanovi njezinim djelatnicima ne nameće, već ih se potiče da postanu autonomni, odgovorno sudjeluju u stvaranju tog procesa i kontinuirano rade na podizanju njegove kvalitete. Radi se zapravo o zajedničkom stvaranju i vođenju procesa, odnosno o težnji ka distribuiranom vodstvu ustanove. Taj pojam može biti pomalo nejasan, pa je 'stvaranje vođa sutrašnjice danas' (Fullan, 2008) možda bolji način razumijevanja takvog vodstva. Taj Fullanov način, zapravo, savršeno opisuje uvjerenje na kojem ova ustanova temelji svoj rad. Potrebno je pritom naglasiti da svaka ustanova nije po svom postanku zajednica učenja, niti je vodstvo u njoj podijeljeno. Takvu ustanovu njezino formalno vodstvo gradi/razvija i to 'stvaranjem' vođa od svih njezinih djelatnika. Riječ je o *modeliranju učinkovitog vodstva za druge i kultiviranju vodstva u drugima* (Fullan, 2008). U takvim okolnostima, kao što je vidljivo na primjeru ove ustanove, formalno vodstvo i stručni tim zapravo preuzimaju ulogu *lidera učenja* (Fullan, 2014; prema Slunjski, 2016). Oni postaju *agentima promjene* (Slunjski, 2016) koji kontinuirano potiču učenje drugih, a pritom i sami uče. Glavna strategija vođenja je jednostavna – biti uzor. Vođe se posvećuju vlastitom osobnom usavršavanju jer postupci uvijek govore glasnije od riječi (Senge, 2009). Ukratko, u ustanovi svi žele učiti, imaju priliku to činiti i pružena im je podrška u tome.

Kada je kolektiv sastavljen od ovakvih pojedinaca, tada se oni svojim djelovanjem međusobno podižu na višu razinu predanosti, motivacije i morala. U takvom okruženju nije teško težiti napretku, kako osobnom tako i profesionalnom. Djelovanje svakog zaposlenika (uključujući i formalno vodstvo) u doticaju s akcijama drugih, rezultira pozitivnim ishodima tog zajedničkog djelovanja te dovodi do privrženosti i daljnje motivacije (Miller i Miller, 2001; prema Bush, 2008). Riječ je zapravo o kolektivu u kojem ljudi iskazuju karakteristike instrukcijskog vodstva, kao što je to navedeno ranije, ali i karakteristike *transformacijskog vodstva* i to inspirirajući druge, nadahnjujući ih svojom energijom, dijeleći svoju viziju promjene te prenoseći svoja snažna osobna uvjerenja na ostale (Fullan, 2014; prema Slunjski, 2016). Pritom, nije čudno što se u ustanovi mogu prepoznati različiti modeli i stilovi vodstva. Niti jedan od modela gotovo nikad samostalno ne egzistira u životu i radu određene ustanove. Radi njezine kompleksnosti, u ustanovi postoji više modela i to ovaj kolektiv svojim primjerom jasno prikazuje.

Nadalje, iz odgovora stručnih suradnika i odgajatelja može se zaključiti kako su svi u ustanovi uključeni u raspravu i donošenje odluka. Kada se odluka i donese u većoj mjeri od strane formalnog vodstva, napominju kako je to zato što procjenjuju da je odluka dobra za ustanovu iz šire perspektive. No, ono što naglašavaju i što je vrlo značajno, jest da formalno vodstvo i stručni tim čak i tada želi čuti dojmove ostalih djelatnika, te ukoliko odluka nije u skladu s njihovim stavovima, nastoje dati djelatnicima povratnu informaciju, približiti im njihovu perspektivu i objasniti zašto postupaju na određen način. Takvo oblikovanje komunikacije i odnosa mnogo govori o otvorenosti ustanove.

No, odmah je na početku rasprave o otvorenosti potrebno napomenuti nekoliko stvari. Postoje dva različita aspekta otvorenosti – participativna i refleksivna. Ako u ustanovi ne egzistiraju i jedna i druga, ako se njih dvije ne integriraju, otvoreno ponašanje ne rezultira 'pravom' otvorenošću (Senge, 2009). Pritom, participativna otvorenost jest prvi i najpoznatiji aspekt otvorenosti i prepoznaje se u slobodi iznošenja mišljenja. No, ako u ustanovi iznošenje svačijeg mišljenja postane 'filozofija' i norma, koja se ispunjava samo zato da bi se ta norma zadovoljila, iz iznošenja mišljenja u konačnici se vrlo malo nauči. Razlog tomu je činjenica da se ljudi u poslovnom okruženju samo do neke mjere osjećaju sigurnima iznositi svoje mišljenje (Senge, 2009). Ako se tome doda i površnost, tj. iskazivanje mišljenja samo kako bi se zadovoljila norma, ljudi tu razinu niti ne prelaze.

U ustanovi se tada nečije mišljenje na dubljoj razini ne sagledava, ne mijenja, niti se na njega utječe. Takva otvorenost ne uspijeva doprijeti do razmišljanja i stajališta ljudi i ako se u ustanovi nastavi primjenjivati isključivo na toj razini, ona može služiti samo kao 'paravan otvorenosti'. Zato je potrebno razlučiti govore li djelatnici o pravoj, istinskoj otvorenosti ustanove i znaju li što pravu otvorenost predstavlja.

U svojim odgovorima, stručni suradnici tvrde kako u ustanovi svi imaju pravo na iznošenje vlastitog mišljenja, ali i da su im ta mišljenja važna iz nekoliko razloga. Navode kako im je važno da se svi osjećaju dobro u okruženju u kojem svakodnevno borave, a kako bi to bilo moguće, smatraju da je potrebno mišljenje ljudi cijeniti i uvažavati prilikom razmatranja određenih tema i problema. Točnije, potrebno je ljudima dozvoliti da aktivno sudjeluju u životu zajednice/ustanove. Također, napominju kako im je važno djelatnike osposobiti za donošenje odluka, a kako bi ih za to osposobili, naglašavaju, potrebno im je to i dopustiti, te njihove odluke u konačnici i uzeti u obzir. Iz njihovih odgovora vidljivo je kako se filozofijom otvorenosti ne vode samo na razini ispunjavanja norme iznošenja mišljenja, već razumiju na koji način uvažavati mišljenja svih i zašto je to u ustanovi potrebno. Sukladno svemu tome odgovaraju i odgajatelji. Većina njih navodi kako se mišljenja djelatnika izražavaju, uvažavaju, propituju i na kraju rezultiraju zajedničkom odlukom ili rješenjem. Tvrde kako sastanci za njih imaju veliku vrijednost, osobito u slučaju nedoumica i izazova u radu. Time su odgajatelji pokazali da procjenjuju kvalitetu odluka, postupaka i dogovora koji su iz sastanka proizašli, a ne puku činjenicu da su svi iznijeli mišljenje. Po tome se vidi kako shvaćaju stvarnu bit i dobrobit otvorene komunikacije. Osim toga, odgajatelji dodaju još jedan značajan aspekt komunikacije u ustanovi, koji zapravo ukazuje na refleksivnu otvorenost, a to je da na svako svoje mišljenje, pitanje ili odgovor, dobivaju i povratnu informaciju od svojih kolega.

Ta refleksivna otvorenost jest drugi aspekt otvorenosti i podrazumijeva 'pogled u sebe' (Senge, 2009). U ustanovi ona predstavlja pozitivno preispitivanje vlastitog mišljenja i obostrano preispitivanje mišljenja drugih. Radi se o vještini samoreflektiranja te o refleksivnom dijalogu među djelatnicima u ustanovi, o kojem se već govorilo ranije u raspravi. Raspravljajući o stvaranju i vođenju učeće organizacije zaključeno je da se u ustanovi njeguje refleksivna praksa. No, jasno je sada kako se i u kontekstu otvorenosti ponovo može govoriti o refleksivnosti. Potrebno je stoga napomenuti kako se s jedne strane radi se o stvaranju zajednice učenja koja svoje kontinuirano učenje i razvoj postiže

upravo zahvaljujući refleksivnoj praksi, odnosno reflektivnom dijalogu koji se u ustanovi njeguje. S druge strane, radi se o istinskoj otvorenosti koja zapravo omogućava da se praksa oblikuje na takav način (refleksivno). To zapravo znači da je u ustanovi prvenstveno potrebna otvorena (sigurna, podržavajuća, iskrena) atmosfera, kako bi svi mogli 'pogledati u sebe', sami sebi priznati 'nedostatak', isto tako pomoći drugima u 'otkrivanju' njihovih nedostataka, te se zajedno s drugima okrenuti učenju i napretku.

Vještinu samoreflektiranja potrebno je razvijati kod svakog djelatnika ponaosob te u ustanovi poticati i njegovati zajedničko reflektivno osvrtnje na odgojno-obrazovni proces. Dakle, svaki djelatnik se u ustanovi postepeno razvija do te razine da samostalno refleksivno promišlja o svom radu i vodi konstruktivne reflektivne dijaloge s ostalima. Iz odgovora stručnih suradnika vidljivo je kako na tome temelje praksu u ustanovi. Štoviše, smatraju kako su samorefleksija i refleksija baza za planiranje, realizaciju i evaluaciju kvalitete procesa u ustanovi i njezinog cjelokupnog razvoja. Odgajatelji pak u svojim odgovorima navode kako smatraju reflektiranje jednim od najbitnijih čimbenika njihove prakse, jer im daje jasan uvid u njihovo djelovanje. Napominju kako je to proces koji se treba kontinuirano odvijati i obnavljati jer ne postoje rješenja i promišljanja koja su primjenjiva za sve situacije. Za njih je 'svaki dan novo učenje i nova refleksija'. Iz njihovih odgovora jasno se iščitava kako su svjesni važnosti i dobrobiti takvog oblikovanja prakse te kako se uvelike oslanjaju na razmjenu međusobnih promišljanja.

Potrebno je u kontekstu otvorenosti i stvaranja učeće organizacije, također, napomenuti kako je bit osobnog usavršavanja naučiti kako u životu pojedinca stvoriti i održati kreativnu napetost, koju odgajatelji u svojim odgovorima i iskazuju. Ona je sačinjena od snage koja teži spajanju vizije i stvarnosti. Točnije, usporedba vizije (onoga što želim) i razumijevanja trenutne stvarnosti (gdje sam u odnosu na ono što želim) kod pojedinca proizvodi tu *kreativnu napetost* (Senge, 2009). Lako je zaključiti da će vodstvo koje je uspjelo svoje suradnike dovesti na tu razinu 'profesionalne misli/energije' uspjeti i u stvaranju dugotrajne zajednice učenja u svojoj ustanovi. Da bi uspjeli suradnike dovesti na tu razinu, u ustanovi je prvenstveno potrebna otvorena, podržavajuća, iskrena atmosfera, u kojoj će se ljude poticati da 'pogledaju u sebe', sami sebi priznaju 'nedostatak' te se u suradnji s drugima okrenu učenju i razvoju. Iz tog razloga naglašeno je kako je otvorenost ta koja omogućava stvaranje refleksivne prakse u ustanovi. Odnosno, iznešen

je zaključak da je osim ostvarivanja participativne otvorenosti, potrebno težiti i stvaranju refleksivne otvorenosti u ustanovi.

Sve navedeno moguće je ukratko opisati pretpostavkom da je osjećaj sigurnosti i iskrena, uvažavajuća komunikacija nužna za ostvarivanje svakog oblika otvorenosti. Refleksivni dijalog nije moguć ako se pojedinci u ustanovi ne osjećaju potpuno sigurno iznositi svoje stvarno mišljenje i znanje. Iz odgovora odgajatelja i ostalih djelatnika vidljivo je kako lako i samosvjesno govore o svojim prednostima i nedostacima. Štoviše, naglašavaju da ih putem refleksije osvještavaju i mijenjaju. Osjećaju se dovoljno sigurnima iskreno komunicirati i iznositi vlastite stavove, vlastita veća ili manja postignuća, kao i neuspjehe u radu. Spremno govore o svom djelovanju te bilo ono kvalitetno ili manje kvalitetno, željni su ga mijenjati i unapređivati. Navode kako im je konstruktivna kritika i kritički prijatelj neophodan za napredak u radu te kako takvu komunikaciju gledaju isključivo pozitivno. Shvaćaju kako je za takvo funkcioniranje potrebno vrijeme razvoja, pa navode kako im je trebalo vremena da uspiju postići oslobađanje od osjećaja nelagode i straha. Napominju kako u takvim situacijama danas očekuju pomoć i poticaj za unapređenje prakse.

Vidljivo je po svemu tome kako se u ustanovi razvijaju vještine, potrebne za ostvarivanje otvorenosti, poput istraživanja i propitivanja nekog mišljenja, uočavanja razlika između proklamiranih teorija i teorija u stvarnoj upotrebi, iznošenja onoga što se obično ne kaže, odnosno preuzimanja odgovornosti za ono o čemu se razmišlja u sebi i dr. (Senge, 2009). Ustanove koje uistinu drže do otvorenosti shvaćaju da se ove vještine moraju njegovati i poticati te podupiru svoje djelatnike da ih razvijaju.

Jednu od navedenih vještina odgajatelji su posebno istaknuli, napominjući kako im je 'kritički prijatelj' neophodan za njihov napredak. Radi se o uočavanju razlike između onoga što se misli/govori i onoga što se uistinu ostvaruje u radu, uz pomoć druge osobe. Kako bi razvio tu vještinu praktičaru je uistinu potrebna konstruktivna pomoć suradnika – drugih odgajatelja uz koje neposredno radi, ali i stručnih suradnika u ustanovi, najčešće pedagoga. Pedagog u toj situaciji treba preuzeti uloge znanstvenog praktičara i pedagoškog lidera. Kao znanstveni praktičar on poznaje teoriju i zna kako bi ju trebalo ostvariti u praksi, dok kao pedagoški voditelj poznaje svakodnevicu u ustanovi te praktičara s kojim radi. Jedna od bitnih uloga pedagoga, ali i ostalih djelatnika stoga je, suradnja s drugima na osvještavanju i (po potrebi) mijenjanju implicitne pedagogije koju

svatko iskazuje u svom radu. Svakom praktičaru u tome treba pomoć pedagoga i ostalih suradnika, koji će preuzeti ulogu promatrača i pomagača, „*identificirati nesklad između namjera, stavova, riječi i realizacije u odgojno-obrazovnom procesu*“ (Miljak, 1996, 27) te dati praktičaru izravnu, konstruktivnu povratnu informaciju, u reflektivnom dijalogu koji se u ustanovi njeguje. U takvoj situaciji nikada ne 'profitira' samo jedna soba, već i pedagog i svi ostali suradnici koji su dio te promjene. Ukratko, razvijaju se svi, učeći jedni od drugih i jedni s drugima. Takvom suradnjom pedagoga i odgajatelja, te odgajatelja međusobno, djelatnici postaju svjesnim refleksivnim istraživačima, a u ustanovi se oblikuje refleksivna otvorenost i refleksivna praksa.

Konačno, kada se praktičar u ustanovi iskreno i postepeno razvija do te razine da samostalno refleksivno promišlja o svom radu; vodi konstruktivne reflektivne dijaloge s ostalima, pomaže ostalima da i oni postanu refleksivni praktičari; te zajedno s njima stvara refleksivnu prasku – tada je riječ o slobodnim i autonomnim praktičarima koji zajedno vode i oblikuju proces u ustanovi. To je još jedan razlog zbog kojeg je bitno razumjeti i provoditi (pravu) otvorenost u ustanovi – jedino na taj način može se govoriti o slobodnim i autonomnim praktičarima. Osim toga, radna mjesta svim djelatnicima moraju pružati autonomiju, odnosno slobodu donošenja odluka, jer je to preduvjet za ostvarivanje promjene i napretka, od strane svakog pojedinca (Slunjski, 2016). Stručni suradnici su još u kontekstu kulture ustanove svojim odgovorima iskazali kako u potpunosti razumiju tu činjenicu. Naglasili su kako odgajatelje nastoje osnaživati i pomoći im da se penju stepenicu više u svom profesionalnom razvoju i kako shvaćaju da takav odnos podrazumijeva da imaju slobodu, ali i odgovornost u profesionalnom djelovanju. Neki autori takve vođe nazivaju 'transformacijskim liderima', te navode kako oni „*uspijevaju postići predanost zaposlenika do takvog stupnja da ... viši stupanj postignuća postaje gotovo moralni imperativ*“ (Caldwell i Spinks, 1992: prema Bush, 2008, 49-50). Takvo vodstvo svakako je neophodno za stvaranje zajednice autonomnih djelatnika, no potrebno je paziti da takav način vođenja ne preraste u sredstvo za kontrolu nad ljudima (Bush, 2008). Transformacijski model vodstva trebao bi biti u skladu s *kolegijalnim modelima* i težiti tome da svi djelatnici u ustanovi imaju zajedničke vrijednosti i interese (Bush, 2008). Točnije, kolegijalni model ima potencijal da uključi sve sudionike u postizanje ciljeva ustanove. Kada se vođenje ustanove ostvaruje na takav način, ciljevi svih djelatnika u ustanovi tada se podudaraju do te mjere da je realno

govoriti o skladnom odnosu i istinskoj usklađenosti, koja vodi do zajedničkih, dogovorenih odluka. Iz odgovora djelatnika moguće je zaključiti kako se transformacijski aspekt vodstva u njihovoj ustanovi uistinu odvija na kolegijalan način. Na pitanje osjećaju li se kao slobodna, autonomna osoba na svom radnom mjestu, koja je voditelj svoje grupe, svog područja rada, svi odgajatelji odgovorili su vrlo kratko i jasno – da. Takvi odgovori i ne čude. Iz njihovih stavova i zaključaka o životu i radu u ustanovi može se zaključiti kako im je u potpunosti jasno što znači 'biti autonoman' i sasvim je opravdano što se tako osjećaju. Iz odgovora stručnih suradnika jasno je kako teže razvijanju i usavršavanju upravo takvih praktičara i takve prakse. Odgovori odgajatelja ugodna su im povratna informacija i pokazatelj njihova uspjeha u nastojanju stvaranja zajednice autonomnih praktičara.

Odgovori djelatnika na pitanja o suradnji i timskom radu savršeno nadopunjuju prethodno navedene zaključke o otvorenosti, refleksivnoj praksi i autonomnom djelovanju u ustanovi. Iz odgovora odgajatelja i stručnih suradnika vidljivo je kako su svi podjednako odgovorni za ostvarivanje ciljeva ustanove. Svaki djelatnik pridaje važnost i osobnoj i kolektivnoj odgovornosti, te zajedničkom ostvarivanju cilja ustanove. Točnije, svi djelatnici unutar ustanove osjećaju se osobno odgovornima, ali preuzimaju odgovornost i za ishode zajedničkog rada – oni upravljaju i prate vlastiti rad, pomažu drugima i prate njihov rad. Kada je riječ o zajedničkom ostvarivanju cilja ustanove, potrebno je razjasniti kako taj pridjev 'zajednički' ovisi o nekim elementima. Određeni elementi koji se s time mogu povezati su otvorena i uvažavajuća komunikacija, uspostavljanje ravnopravnosti i jednakog utjecaja ljudi te postavljanje jasnih ciljeva i očekivanja. Sve te elemente već se spominjalo ranije kroz raspravu, što ukazuje na to da se oni ostvaruju na više razina procesa u ustanovi. Takvim elementima razvija se povjerenja i prisnost među ljudima, a to doprinosi njihovoj individualnoj i grupnoj uključenosti u ostvarivanje ciljeva ustanove (Slunjski, 2016). O individualnoj i grupnoj uključenosti može se raspravljati i u kontekstu individualne i grupne odgovornosti. Odgovornost ima vrlo bitnu ulogu u oblikovanju suradnje, stoga je vrlo značajno to što stručni suradnici odgovaraju potvrdno na pitanje, dijele li svi djelatnici u ustanovi jednaku odgovornost. U ovoj tematskoj grupi odgovori odgajatelja i stručnih suradnika uvelike se podudaraju, osobito kada je riječ o odgovornosti. Svi se slažu oko toga da je odgovornost podijeljena. No, kada je riječ o postizanju ravnoteže između osobne odgovornosti i

timskog rada, stručni suradnici tvrde kako se time ne opterećuju, jer im je u određenoj situaciji važan timski rad, dok se u drugoj vode svojom odgovornošću. Odgajatelji pak svojim odgovorima pokazuju da shvaćaju kako je osobna odgovornost nužna da bi se timski rad uopće mogao kvalitetno ostvariti, ali iskreno prikazuju kako im je ponekad teško ostvariti ravnotežu između osobne i grupne odgovornosti, te napominju kako je to područje na kojem jednostavno moraju još poraditi.

S obzirom na to da se djelatnici na svoj rad referiraju u kontekstu timskog rada, potrebno je reći nešto o organizacijskom, strukturalnom uređenju i su-djelovanju ljudi ustanovi. Bitno je u tom kontekstu razlikovati dva pojma, to su *radna grupa* i *tim*. Svako su-djelovanje ljudi u ustanovi ne može se nazivati timskim radom. Kada se suradnja ostvaruje na način da svaki djelatnik provodi akciju za koju je odgovoran i ne uključuje se u kolektivni rad, tada se radi o grupnom radu. Nema zajedničkog promišljanja, pa su postignuća grupe, zapravo, samo su zbir pojedinačnih doprinosa. Suprotno tome, rad tima veći je i kvalitetniji od zbroja pojedinačnih aktivnosti. Rad u timu obilježen je zajedničkim koordiniranim naporima pojedinaca, koji stvara pozitivnu sinergiju i tako ustanovi omogućuje bolje rezultate (Robins i dr., 2007; prema Slunjski, 2016). S obzirom na to da djelatnici naglašavaju da je osobna odgovornost svakog od njih nužna da bi se timski rad uopće mogao ostvariti i pritom tvrde kako u ustanovi svi podjednako dijele odgovornost za ostvarivanje cilja, uz to, ranije kroz raspravu moglo se uočiti kako ostvaruju istinsku kooperaciju, uvažavajući potrebe drugih u pronalaženju zajedničkog rješenja, može se u konačnici reći da kolektiv u ovoj ustanovi zaista djeluje timski. Osim toga, jasno je kako proces u ustanovi RiPOO nije moguće kvalitetno ostvariti izdvojenim akcijama pojedinaca, jer njegova kompleksnost jednostavno zahtijeva suradnju i komunikaciju svih njegovih sudionika. No, to je potrebno i osvijestiti te raditi na unapređenju timskog rada, podizanjem kvalitete suradnje i odmicanjem od surađivanja *pro forme*, tj. odmicanjem od minimalne suradnje koju posao zahtijeva.

Ranije je u raspravi zaključeno da se u ustanovi njeguje refleksivna praksa i njezine djelatnike se potiče na razvoj i usavršavanje koje ih vodi ka tome da postanu autonomni, refleksivni praktičari. S obzirom na to je prethodno bilo riječi i o timskom radu u ustanovi, potrebno je napomenuti da praktičari koji funkcioniraju na takav način zapravo čine 'samoupravne' timove. Oni podrazumijevaju da djelatnici unutar tima preuzimaju odgovornost za ishode zajedničkog rada, osjećaju se osobno odgovornima, upravljaju i

prate vlastiti rad te pomažu drugima poboljšati njihovu izvedbu. To zapravo nije ništa drugo no suradničko, konstruktivno davanje i primanje povratnih informacija. Točnije, prakticiranje reflektivnog dijaloga, kojim se u ustanovi 'stvaraju' reflektivni praktičari pa i reflektivna praksa. Reflektivni praktičari u ovoj ustanovi, stoga, čine 'samoupravne' timove jer su svjesni vlastitog rada, prostora za napredak, svjesni su djeteta i svoj rad (samo)usmjeravaju ovisno o njemu, oslanjaju se na procjene i mišljenja svojih suradnika te zajedno s njima oblikuju i usmjeravaju cjelokupni proces. Samoupravni timovi se, ukratko, mogu definirati kao skupina zaposlenika koji su odgovorni za svakodnevnu organizaciju vlastitog rada (Fisher, 1993; prema Bennett i sur., 2003), a vidljivo je da djelatnici ove ustanove funkcioniraju tako, i još kompleksnije. U ovoj ustanovi skupine djelatnika odgovorne su za organizaciju vlastitog rada, ali prate i sve ostale djelatnika te funkcioniraju s njima u skladu. Pritom, njihov rad predstavlja istinsku kooperaciju, a ne samo o zbroj pojedinačnih aktivnosti. Manje skupine ljudi koje unutar kolektiva svakodnevno blisko surađuju (primjerice, odgajateljice jedne odgojne skupine) može se nazvati manjim 'samoupravnim' timovima, radi načina njihovog funkcioniranja, organiziranja svakodnevnog rada i odlučivanja. A od takvih manjih timova sastavljen je cjelokupni kolektiv/tim ove ustanove.

Samoupravne aktivnosti, uz sve navedeno, podrazumijevaju i postavljanje i ostvarivanje smjera/vizije tima, o čemu se i ranije u raspravi govorilo, i to je još jedan aspekt koji dokazuje da svi članovi zapravo sudjeluju u vođenju tima. Kao 'samoupravljački' najčešće se opisuju timovi u visoko poticajnom, osnaženom profesionalnom okruženju, u kojem se djelatnicima pomaže i omogućava da postanu autonomni profesionalci, kao što je to slučaj u ovoj ustanovi. Ideja jednog formalnog vođe/vodstva stoga, zbog visoko suradničke, integrativne radne atmosfere, više nije prikladna. Gledanje na vodstvo kao na zajednički proces bolje pristaje organizacijama poput ove ustanove RiPOO, jer omogućava ostvarivanje potrebne suradnje u punom potencijalu kojeg ta ustanova ima.

Taj 'puni potencijal' za svaku je ustanovu drugačiji, a u ovoj ustanovi djelatnici ga opisuju na sljedeći način. Tvrdi kako spontanom svakodnevnom suradnjom postižu ravnotežu svojih međusobnih vještina, djelovanja i odgovornosti te uspijevaju postići usklađenost u radu – "kreću se u istom smjeru". Navode kako je ta spontanost suradnje, na svim razinama u vrtiću, jedna od najznačajnijih obilježja njihova rada. Štoviše,

naglašavaju kako je svakodnevna suradnja na različitim relacijama način funkcioniranja ustanove, pa je čak više stvarna potreba nego li spontana aktivnost. Iako do suradnje dolazi u neplaniranim svakodnevnim situacijama, navode kako se ona planirano nastavlja na sastancima na kojima se razrađuju ideje, planovi i rješenja, odnosno "suradnja se produbljuje". Nadalje, suradnja je uobičajena između odgajatelja i stručnih suradnika, ali i između odgajatelja pojedine skupine. Pritom, velika se važnost pridaje formiranju timova odgajatelja, pri čemu se pazi da si ljudi u timu odgovaraju i međusobno se nadopunjuju, kako bi u konačnici što bolje mogli odgovoriti na potrebe djece u njihovoj skupini. Neki od njih napominju dodatne čimbenike za koje smatraju da im omogućuju iskrenu i konstruktivnu suradnju. Tvrdi da im dobro međusobno poznavanje, te činjenica da su mali kolektiv, omogućava razvoj prisnosti, međusobnog razumijevanja i povezanosti, a sve to olakšava i podiže njihovu suradnju na još višu razinu. Takva klima humanih međuljudskih odnosa u ustanovi zapravo je snažan poticaj zaposlenima da međusobno surađuju. Osim toga, ona je jedan od pokazatelja *interpersonalnog vođenja* ustanove jer oblikovanje takve klime velikim dijelom ovisi o formalnom vodstvu. Kao preduvjet se često ističu interpersonalne vještine ravnatelja, koje se manifestiraju kao njegovo prepoznatljivo intuitivno ponašanje, a očituju se u pozitivnoj interakciji sa ostalim djelatnicima i sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Staničić, 2006). Takvo ravnateljevo funkcioniranje rezultira humanom atmosferom i odnosima među svim ostalim djelatnicima. Interpersonalno vodstvo povezano je s *kolegijalnim modelima* menadžmenta u tome što naglašava važnost suradnje i humanih međuljudskih odnosa. O međuljudskim odnosima ovdje se govori u kontekstu interpersonalne inteligencije svakog pojedinca, koja je nužna za stvaranje takvih odnosa među pojedincima, a onda i u cjelokupnoj ustanovi. Kolegijalni model u ustanovi, odnosno interpersonalna inteligencija i intuicija svakog pojedinca, ima veliki značaj za razinu kolegijalnosti, koja u konačnici ovisi o tom interpersonalnom modelu.

Za kvalitetnu suradnju zapravo su vrlo bitni upravo ti elementi koji utječu na individualnu sferu zaposlenika. Kada je zadovoljena ta individualna sfera, tj. kada se pojedinac kao takav dobro osjeća u kolektivu, onda i zajednička sfera, odnosno sfera suradnje dobro funkcionira. U tom kontekstu može se ponovo govoriti o stvaranju zajedničke vizije u ustanovi. Ljudi najčešće teže unutarnjem osjećaju svrhe i kada promisle o tome što doista žele, shvate da je to često povezano s obitelji, zajednicom,

poslovnom organizacijom i drugim aspektima njihova života. To su, naravno, i dalje osobne vizije jer potječu od pojedinca, ali doseg im je širi od njih samih (Senge, 2009). Stvaranje zajedničke vizije u ustanovi, stoga, podrazumijeva poticanje ljudi da si priznaju vlastite snove i da čuju tuđe snove. A to je, pak, moguće jedino u okruženju koje odiše prisnošću, međusobnim razumijevanjem i povezanošću, kako ga djelatnici i opisuju. Kada ljudi počnu izricati i slušati vizije i želje drugih, uvjerenje da se mari samo za osobni interes počinje se raspadati. Na taj način kod svih djelatnika rađa se šira posvećenost i skrb, a samim tim razumijevanje i poticanje zajedničke vizije (Senge, 2009). Ta šira posvećenost i skrb može se objasniti i činjenicom da „*identifikacija s drugima ima mnogo veću utjecaj na motivaciju ljudi od vizije (razvoja) koja im je apstraktna*“ (Rosenberg, 2011; prema Slunjski, 2016, 15).

Također, pojedincu koji se želi razvijati vrlo je bitno da je povezan s drugima koji se 'kreću u istom smjeru', stoga „*pametne i promjeni posvećene ljude treba okupiti, ovlastiti da identificiraju i rješavaju probleme i osnaživati ih da prema drugima budu iskreni*“ (Fullan, 2015; prema Slunjski, 2016, 15). Djelatnici u ustanovi tvrde upravo to da su 'ovlašteni' da identificiraju i rješavaju probleme, a pritom se osjećaju dovoljno sigurnima da jedni prema drugima budu iskreni.

Suočavanje i nošenje s problemima vrlo je bitan element funkcioniranja ustanove jer zahtijeva istinsku kooperaciju, koja pak podrazumijeva stvarno uvažavanje potreba drugih te pronalaženje zajedničkog rješenja. Djelatnici to i potvrđuju govoreći kako općenito donošenje odluka ovisi o vrsti i hitnosti problema te o području rada koje pojedinci obavljaju, ali napominju da se uvijek nastoji zajedničkim promišljanjem doći do rješenja. Također, nemaju ustaljenu praksu suočavanja s problemima, već se njeguje određen način pristupanja problemu, a to je pozitivan stav i uvjerenje da svaki problem ima rješenje. Štoviše, na problem se gleda kao na sastavni dio rada i situacija za učenje. Navedeno se može povezati s *kontigencijskim modelom vodstva*, koji naglašava raznolikost prirodu obrazovnog konteksta i daje prednost prilagodbi stilova vodstva određenoj situaciji (Staničić, 2006). To zapravo znači da vođe, kako je i navedeno, reagiraju na jedinstvene okolnosti ili probleme u ustanovi i nemaju ustaljenu proceduru reagiranja na problem. Posao formalnog vodstva previše je kompliciran i nepredvidiv da bi se oslanjao na skup standardiziranih odgovora na situacije. Stoga, uspješni vođe neprekidno 'čitaju'

situaciju, učinkovito dijagnosticiraju problem te primjenjuju najprikladniji odgovor na problem i/ili situaciju (Yukl, 2002; prema Bush, 2008).

Konačno, za sve spomenute aspekte suradnje u ustanovi može se reći da oslikavaju bit suradnje, odnosno temelj iz kojeg ona prirodno izrasta. A iz svih dosada spomenutih elemenata funkcioniranja ustanove prirodno izrasta motivacija ljudi u njoj.

Kada je riječ o motivaciji, potrebno je napomenuti kako je ona element vođenja ustanove koji ne može sam egzistirati. Niti jedan od analiziranih elemenata, zapravo, ne može egzistirati sam, svi su međusobno povezani. No, motivacija je element koji ovisi o drugim elementima. Ukoliko su oni u ustanovi pozitivno ostvareni, rezultat toga biti će motivirani djelatnici. To se jasno može vidjeti na primjeru otvorenosti. O otvorenosti, zapravo, ne ovisi samo motivacija, već i mogućnost ostvarivanja svih ostalih elemenata o kojima se raspravljalo. Sve to može se objasniti na sljedeći način. Kada se praktičar osjeća prihvaćenim u okruženju u kojem radi, kada se osjeća sigurnim izraziti svoje mišljenje i znanje, koje se pritom uzima u obzir, poštuje i propituje, tada se povećava i vjerojatnost da će praktičar biti istinski motiviran i predan radu. Osim toga, bez otvorenosti se ne bi mogla ostvariti ni prava suradnja niti stvaranje zajedničke vizije. Otvorenost praktičaru omogućuje da njegovi snovi i vizije budu izrečeni i bitni te da zajedno s vizijama drugih tvore zajedničku viziju ustanove – i to je svakako faktor koji utječe na motiviranost pojedinca za rad. Otvorenost utječe i na stvaranje zajednice učenja u ustanovi. Ona praktičaru omogućuje da se osobno usavršava, jer se osjeća sigurnim izreći i pokazati gdje je sada i gdje želi biti, a to je prvi preduvjet profesionalnog razvoja. Ukratko, otvorenost je preduvjet za ostvarivanje svih analiziranih elemenata vođenja, a pozitivno ostvareni elementi rezultiraju motiviranim djelatnicima u ustanovi.

Kada je riječ o samoj motivaciji jasno je kako i stručni suradnici od nekuda moraju "crpiti" motivaciju za svoj rad. Iz svih njihovih odgovora unutar intervjua može se vidjeti kako su predani i snažno vjeruju u ono što rade, a takva predanost može proizaći jedino iz istinske motivacije. Općenito naglašavaju kako motivacija velikim dijelom proizlazi iz osobe same, no napominju kako im veliku satisfakciju prčinjavaju pozitivni odrazi njihova rada, te konkretni rezultati njihove suradnje s odgajateljima. Upravo taj dio suradnje s ostalim djelatnicima nastojao se ispitati i u kontekstu motivacije. Koliko uspješno oni motiviraju ostale djelatnike u ustanovi, odnosno, uspijevaju li pronaći one faktore koji motiviraju i ostale djelatnike na predan rad? Svi stručni suradnici na to su

odgovarali potvrdno i vrlo sigurno. Vjeruju kako je njihovo djelovanje po tom pitanju uspješno. S obzirom na to da pridaju važnost međusobnom poznavanju i prisnosti, jako su dobro upoznati i s faktorima koji su određenoj osobi bitni i koji ju motiviraju. Kada to i ne prepoznaju, otvoreno razgovaraju s drugim djelatnicima, kako bi našli zajednički jezik. S obzirom na to da su faktori koji utječu na motivaciju djelatnika uistinu različiti, a mnoge od njih se već spominjalo kroz analizu, nastojalo se dodatno ispitati, smatraju li osobne/privatne preferencije djelatnika bitnima i razumiju li situacije u kojima se oni nalaze, kako u poslu tako i privatno. Svi stručni suradnici odgovorili su kao smatraju osobne preferencije i privatnu stranu života svakog djelatnika jako bitnima. Pri organiziranju i planiranju rada i života u ustanovi uzimaju i tu stranu u obzir. U odgovorima odgajatelja može se prepoznati isti takav stav. Većina odgajatelja je na to pitanje odgovorila potvrdno i vrlo kratko. Jedna odgajateljica naglasila je kako je kroz svoj radni staž u ustanovi naišla na razumijevanje u mnoštvo situacija, privatno i poslovno te kako takvom odnosu doprinose mnogi elementi vođenja ustanove koje se prethodno raspravljalo. Ovakvi odgovori još jednom potvrđuju pretpostavku da je 'individualna sfera' djelatnika izuzetno bitna i u njegovu poslovnom životu. Ukoliko se njegove privatne važne ili otežavajuće okolnosti prepoznaju i uzimaju u obzir u ustanovi u kojoj radi, to će se vrlo pozitivno odraziti na njegovo cjelokupno djelovanje u toj ustanovi.

Konačno, veliku ulogu prilikom poticanja drugih i utjecaja na druge ima sve ono što se pokazuje vlastitim primjerom. Stručni suradnici u svojim odgovorima naglašavaju kako svojim primjerom nastoje izazvati pozitivnu motivaciju kod drugih djelatnika. Odgovori odgajatelja pak pokazuju kako su stručni suradnici u tome uistinu i uspješni. Navode da u stručnim suradnicima vide inspiraciju, poticaj i podršku te da cijene njihovo zalaganje za svakog pojedinca u ustanovi. Također, napominju kako svi unutar stručnog tima uistinu i rade ono što promoviraju i očekuju od drugih, a to su predan rad, naklonost promjeni i zajednički rast. U vrtiću je, napominju, zbog toga stvorena jedna pozitivna atmosfera zajedništva, okrenuta ljudima koji u njoj egzistiraju. Svoje suradnike iz stručnog tima odgajatelj opisuju kao samouvjerene osobe koje znaju što žele, ali isto tako uvažavaju i svaku drugu osobu unutar ustanove, trudeći se da 'stave čovjeka na prvo mjesto'. Upravo to je ono što ih motivira da se ponašaju isto tako u svom području djelovanja i prema ljudima s kojima pritom surađuju.

Općenito, iz odgovora svih djelatnika u ustanovi može se zaključiti kako su snažno motivirani i predani radu te inspirirani za kontinuirani napredak. Takva profesionalna orijentacija i motivacija ovisi o njihovoj unutarnjoj 'pokretačkoj snazi', ali vrlo važan utjecaj ima i pozitivna ostvarenost svih elemenata vođenja i funkcioniranja ustanove, o kojima se do sada raspravljalo. Njihovu motivaciju dodatno pojačava međusobno razumijevanje djelatnika za profesionalne i privatne sfere svakog pojedinca, ali i činjenica da jedni drugima predstavljaju uzor, primjer i inspiraciju.

Konačno, motivacija svakako ovisi o svim prethodno spomenutim elementima funkcioniranja ustanove. No, otvorenost i suradnja možda stvaraju najbolje temelje za razvoj motivacije jer, kada se praktičar osjeća prihvaćenim u okruženju u kojem radi, kada se osjeća sigurnim izraziti svoje mišljenje i znanje, koje se pritom uzima u obzir, poštuje i propituje, tada se povećava i vjerojatnost da će on biti istinski motiviran i predan radu.

Svi elementi o kojima se do sada govorilo uvelike ovise o duhu otvorenosti u ustanovi. Bez otvorenosti ne bi moglo biti niti prave suradnje i stvaranja zajedničke vizije, o kojoj se govorilo u prethodnom poglavlju. Ona pojedincu omogućava da bude ono što jest čak i na svom radnom mjestu. Na taj način svaki pojedinac lakše izražava svoje snove, vizije, interese, trenutna znanja i razmišljanja, a formalno vodstvo uistinu ima priliku upoznati i uvažiti osobine, potrebe i interese svakog djelatnika ustanove te izgraditi zajednicu koju obilježava prihvaćanje, zajedničko učenje, zajednička vizija i predanost, kontinuirani razvoj i življenje promjene.

▪ *Zaključno* (odgovor na 2. a i b istraživačko pitanje)

Svi navedeni elementi funkcioniranja/konteksta ustanove, odnosno različite razine procesa o kojima se raspravljalo, svakako su određene vođenjem ustanove. No, o tome se s obzirom na stvaranje, funkcioniranje i dugoročno vođenje ustanove može raspravljati. Svi kroz rad navedeni elementi ovise o (formalnom) vodstvu ustanove, koje je postavlja njihove temelje. Ali, kada je riječ o zajedničkom, distribuiranom vođenju, kao što je to slučaj u ovoj ustanovi, onda su ti elementi određeni svim sudionicima procesa, a i djelovanje sudionika određeno je njima. Utjecaj je recipročan, dvosmjernan. Kao što svi djelatnici, vodeći ustanovu zajednički, utječu na elemente poput kulture, suradnje, otvorenosti, razvoja i promjene, tako ti elementi utječu na svaku osobu koja se priključuje

toj zajednici/ustanovi. S obzirom na to da je razmjena kontinuirana – ljudi se izmjenjuju, razvijaju i mijenjaju, može se reći da je i taj dvosmjerni i recipročan proces utjecaja, također kontinuiran. Točnije, svi elementi o kojima se raspravljalo snažno su povezani s vođenjem ustanove, no vrlo je tanka linija između toga koliko vodstvo utječe na elemente i koliko elementi utječu na vodstvo. Formalno vodstvo gradi temelje svakog od tih elemenata o kojima se raspravljalo, no na njih utječu i svi ostali sudionici procesa. Isto tako, trenutno stanje određenih elemenata znatno utječe na sve sudionike. Proces utjecaja stvara zatvoreni krug koji, ako je shvaćen i prihvaćen, čini otvorenu, pozitivnu, ambicioznu socijalnu i kvalitetnu radnu atmosferu, te u konačnici zajedničko, distribuirano vođenje ustanove.

Kod tako oblikovanog vođenja vidljive su značajke mnogih modela vodstva, pa je teško odrediti koji model prevladava u ustanovi. Oblikovanje vodstva primjenom modela koji su obilježeni kolegijalnim, subjektivnim, kulturalnim, demokratskim i sličnim značajkama rezultira upravo zajedničkim vodstvom, o kojem se kroz rad mnogo govorilo kao o suvremenom, primjerenom i kvalitetnom pristupu vođenju ustanove RiPOO. Za ustanovu koja se temelji na percepcijama i vrijednostima svojih djelatnika; u kojoj je moć odlučivanja podijeljena među svim zaposlenicima; u kojoj se problemi rješavaju suradnjom formalnog vodstva i ostalih djelatnika, ne može se reći ništa drugo nego da je vođena zajednički.

Takvo vođenje može se opisati i kao "super vodstvo", koje izaziva tradicionalnu paradigmu vodstva, prema kojoj jedna osoba radi nešto drugima. U današnjoj odgojno-obrazovnoj ustanovi potrebno je prihvatiti činjenicu da je *"najprikladniji vođa onaj koji može voditi druge tako da vode sami sebe"* (Manz i Sims, 1991; prema Bennett i sur., 2003, 32). Prema tome, vodstvo egzistira unutar svakog pojedinca u ustanovi i nije ograničeno na službeno imenovano vodstvo. Ranije je kroz rad bilo riječi o tome kako svaka osoba u ustanovi uistinu utječe na proces koji se u toj ustanovi odvija. No, samo u onoj ustanovi u kojoj se to potiče i u kojoj su djelatnici toga svjesni, oni će taj svoj utjecaj (najvjerojatnije) učiniti i kvalitetnim. Čini se da su tu i prethodno navedenu činjenicu svi djelatnici ove ustanove ne samo prihvatili, već i udjelotvorili.

Kroz analizu odgovora svih djelatnika i raspravu uočene su značajke različitih modela vodstva u ustanovi. Tako je bilo riječi o instrukcijskom, transformacijskom, interpersonalnom i kontigencijskom vođenju, ali i o kolegijalnim modelima. No, još se

mnoge značajke i modeli vodstva mogu povezati s njihovim odgovorima, odnosno s funkcioniranjem djelatnika u ovoj ustanovi. Po njihovim odgovorima vidljivo je kako lako prihvaćaju odgovornosti i donose odluke, vjeruju kako sudjelovanje svih povećava učinkovitost ustanove, što pozitivno utječe na zajedništvo, suradnju, delegiranje odgovornosti i zajedničko odlučivanje – sve to značajke su participativnog modela vođenja. Nadalje, dobri socijalni odnosi, razumijevanje i povjerenje koje formalno vodstvo iskazuje prema svim suradnicima, traženje i slušanje drugog mišljenja, uvjerenje kako je svaki zaposlenik stručnjak u svom području rada te otvorenost za profesionalno usavršavanje, također su značajke koje se mogu iščitati iz odgovora, a odražavaju demokratski stil vođenja ustanove. Osim toga, vidljivo je kako se u ustanovi poštuju različite, individualne perspektive svih djelatnika, a ustanova se smatra fleksibilnom organizacijom. Pritom se izbjegava oslanjanje na hijerarhiju, jer ona umanjuje tu fleksibilnost i značaj svakog pojedinca. Sve to su, pak, značajke postmodernističkih razmatranja, koja zagovaraju participativni, savjetodavni, inkluzivni pristup i u skladu su s participativnim vodstvom.

Prethodno spomenuto instrukcijsko vodstvo se, možda ponajviše, može povezati s funkcioniranjem ove ustanove, jer svi njezini djelatnici iskazuju visoku razinu razumijevanja promjene, oni ju žive. Kada se usporede značajke instrukcijskog vodstva i definicije promjene, lako je zaključiti kako je instrukcijsko vodstvo zapravo usredotočeno na promjenu – ono jest promjena. Ta je značajka ove ustanove vrlo bitna jer je jedan od najvažnijih aspekata promjene u dječjem vrtiću stvaranje kontekstualnih i organizacijskih uvjeta za život djece u njoj, temeljen na humanim i demokratskim vrijednostima (Slunjski, 2016). Oblikovanje procesa koji se odvija u takvim uvjetima/atmosferi podrazumijeva visoku razinu razumijevanja i uvažavanja djece i prirode njihovih aktivnosti, a to pak zahtijeva razgovor, dogovor, razmjenu informacija i znanja, zajedničko promišljanje, učenje i razvoj odgajatelja i ostalih sudionika, kako bi postigli razinu razumijevanja koja im je potrebna. Sve to zapravo opisuje učenje, razvoj i promjenu te pozitivno ostvarene elemente funkcioniranja ustanove, o kojima se cijelo vrijeme govori.

Slijedom navedenog može se reći da je instrukcijski model vodstva možda najbliži takvoj 'živoj', promjenjivoj, fleksibilnoj ustanovi, ali je bitno naglasiti da kvalitetno ostvarenje te dimenzije vodstva iziskuje i sve one prethodno navedene dimenzije/modele istog tog

vodstva. Do izražaja, zapravo, dolazi činjenica da 'život' jedne složene zajednice/ustanove ne može 'pokriti' samo jedan model vodstva. U svakoj ustanovi egzistira više modela/značajki vodstva, koje su uostalom i međusobno ovisne.

Dakle, navedene kolegijalne, subjektivne, kulturalne i demokratske značajke kojima formalno vodstvo pridaje važnost, omogućuju mu da kvalitetno ostvari i svoju instrukcijsku dimenziju (kao i sve ostale), odnosno da stvori zajednicu koja 'živi promjenu' i koja u konačnici zajednički vodi ustanovu.

6. Zaključak

Teorijskim i empirijskim dijelovima rada nastojalo se cjelovito obuhvatiti i prikazati fenomen vođenja odgojno-obrazovne ustanove, odnosno ustanove RiPOO. Stoga je u teorijskom dijelu fenomen smješten u cjelokupno područje menadžmenta/rukovođenja, razjašnjena su različita tumačenja terminologije i različiti pristupi vodstvu, fenomen vodstva postavljen je u kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te je pritom prikazano moguće kvalitetno oblikovanje vodstva u takvoj ustanovi. Prikazane su i različite nedoumice na koje se može naići i u konačnici je naglašeno vodstvo kao zajednička funkcija i odgovornost svih sudionika procesa u ustanovi. Osim toga, prikazani su neki elementi/dimenzije cjelokupnog procesa u ustanovi, odnosno elementi funkcioniranja ustanove te njihova moguća poveznica s procesom vođenja ustanove.

Unutar svih navedenih područja, u teorijskom dijelu rada, napomenuti su i određeni zaključci, odnosno ono što se smatralo bitnim za shvaćanje vodstva u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Tako su na samom početku razjašnjene sličnosti, razlike i odnos pojmova u terminologiji, opisani su modeli vođenja i menadžmenta u njihovu suodnosu kao i pristupi i stilovi vođenja. No, naglašena je i razlika između menadžmenta i vođenja, odnosno prednost vođenja nad menadžmentom u kontekstu odgojno-obrazovne ustanove. Zaključeno je kako se u tom slučaju zapravo više pažnje treba pridati razlici menadžmenta i menadžerijalizma, nego o razlici menadžmenta i vođenja. Jer, menadžment u obrazovanju (obrazovni menadžment) odnosi se na cjelokupno područje odgoja i obrazovanja te podrazumijeva koordinaciju ljudskih i materijalnih sredstava radi postizanja ciljeva državne, lokalne i školske prosvjetne politike. U tom kontekstu vođenje je sastavnica/podsustav obrazovnog menadžmenta. Zato, kada se kaže da vođenje kao način upravljanja ustanovom više odgovara odgojno-obrazovnoj ustanovi, zapravo se misli kako joj ono odgovara više od menadžerskog upravljanja – menadžerizma. Može se reći kako su odgojno-obrazovnoj ustanovi potrebni i vodstvo i menadžment, no pritom je potrebno razlikovati menadžment od menadžerizma, jer ovom drugom u odgojno-obrazovnoj ustanovi nikako nije mjesto. Sve to može se ukratko objasniti činjenicom da *„svaki menadžer ne mora niti ne može biti vođa, niti je svaki vođa menadžer, ali je svaki uspješan menadžer istovremeno i vođa jer je kvalitetno vodstvo bit uspješnog menadžmenta“* (Leksikon menadžmenta, 2001, 645). Upravo to 'kvalitetno vodstvo'

istaknuto je kao odgovarajuće za odgojno-obrazovni kontekst; kao čimbenik po kojemu se pojedine odgojno-obrazovne ustanove razlikuju; te kao fenomen na kojemu počiva ideja cjelokupnog rada.

Nakon toga, vođenje je smješteno u kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pritom je naglašeno kako se ta ustanova smatra živom, složenom organizacijom koja uvelike ovisi o usklađenosti funkcioniranja svih njezinih podsustava. Sam duh i prirodu te ustanove bilo je prilično teško opisati. Napomenuto je kako ju neki autori u tom smislu opisuju kao „*pulsirajući, promjenjivi i međupovezani svijet brze interakcije, u kojem red prirodno proizlazi iz kaosa bez nužnog nadzora*“ (Roberts i Kleiner, 2003; prema Sunjski, 2015, 2). Nadalje, zaključeno je da se kvalitetan odgojno-obrazovni proces oblikuje prema potrebama, interesima i potencijalima svakog djeteta – a slijedom toga, vođenje ustanove prestaje biti dijada koja uključuje samo odrasle u ustanovi (suradnike iz stručnog tima i odgajatelje). Ono postaje trijada koja se odnosi na suživot djece i odraslih (djece, odgajatelja i suradnika iz stručnog tima) te se pretvara u ciklički povezan proces u kojem svi sudionici međusobno utječu jedni na druge, bitni su za sam proces i zajednički, na različitim razinama, usmjeravaju i vode praksu u ustanovi. Kada je riječ o usmjerenosti na dijete, naglašeno je kako bi se rad ustanove u svakom slučaju trebao temeljiti na današnjim spoznajama o djetetu. Za organizaciju koja egzistira u današnjem vremenu, dakle, ideja održavanja zastarjelog načina djelovanja i zadržavanje statusa quo posve je neprihvatljiva. Točnije, za organizaciju koja se bavi odgojem i obrazovanjem promjena (fleksibilnost, učenje, razvoj) je stoga nužnost, a ne stvar slobodnog izbora pojedinaca u njoj.

Prikazano je, također, (možebitno) kvalitetno oblikovanje vodstva u ustanovi RiPOO, te su izdvojeni mnogi modeli i stilovi vodstva koji bi joj svojim značajkama odgovarali. Zaključeno je kako u svakoj ustanovi egzistira više modela/značajki vodstva, koje su međusobno ovisne i kako je teško takvu složenu organizaciju povezati sa samo jednim modelom vodstva. Nadalje, zaključeno je da je sve ovo o čemu se dosada govorilo, pa i pretpostavka o tome što čini kvalitetno vodstvo, zapravo, osobna procjena i prikaz onoga što se smatra 'ispravnim' vodstvom. Svatko na ovaj ili na onaj način može određivati i prikazivati ono što smatra kvalitetnim vodstvom, pa je naglašeno kako upravo ta mogućnost i 'filozofska perspektiva' često više zamagľjuje, nego što osvjetľjava fenomen vodstva.

Nakon toga, prikazani su još neki pogledi na vodstvo, kao odgovori na prethodno navedene probleme i nedoumice. To su vodstvo kao umjetnost, vodstvo kao zajednička funkcija i odgovornost, distribuirano vodstvo i vodstvo na različitim razinama. U konačnici je naglašeno da je vodstvo prikladno razumijevati kao otvoren, a ne fiksiran fenomen te promatrati kao grupnu funkciju, a ne kao vlasništvo pojedinca. U tom kontekstu povezalo ga se i s promjenom, koja se treba shvaćati kao nešto što se odvija u cjelokupnoj ustanovi i što predstavlja 'kolektivno dobro'.

Nadalje, izdvojena je činjenica da su neke ustanove u shvaćanju i provedbi te ideje manje, a neke više uspješne. Razliku među ustanovama zapravo čini shvaćanje uloge i "statusa" suradnika iz stručnog tima. U nekim ustanovama oni se gledaju kao ravnomjerni, potrebni partneri u zajedničkom oblikovanju procesa, dok se u drugim smatraju dijelom formalnog vodstva, koje se treba slijediti. U prvom slučaju radi se o ustanovama koje se vodstvo shvaćaju kao zajednički proces, dok u drugom slučaju te različite razine djelatnika u ustanovi još uvijek nisu shvaćane kao različite razine vodstva, već samo kao različite razine (vodstvo i sljedbenici). Kada je riječ o odgajateljima kao jednoj razini vodstva u ustanovi, pitanje je samo jesu li oni toga svjesni, ili ne. Ukoliko su toga svjesni onda rade u suradnji i međuovisnosti s ostalim razinama vodstva i to pozitivno utječe na cjelokupni proces u ustanovi. Ukoliko toga nisu svjesni, njihov utjecaj i udio u procesu vodstva ostaje jednak, samo je kvaliteta tog utjecaja i ono što proizlazi iz te (nesvjesne) međuovisnosti znatno drugačije. U konačnici, svako od njih voditelj je na svojoj razini, u svom području djelovanja, ali su istodobno njihova djelovanja isprepletena i međuovisna. Formalni vođa u ustanovi ne bi se trebao gledati kao izdvojeni pojedinac, već kao dio zajednice, koja je sastavljena od svjesnih djelatnika-vođa.

Konačno, teorijski su prikazane različite dimenzije konteksta ustanove RiPOO te njihova povezanost s procesom vođenja ustanove. Dimenzijama/elementima cjelokupnog konteksta ustanove koji su izdvojeni u tom dijelu, nastojalo se približiti konkretnoj situaciji/primjeru o kojemu se govorilo kasnije, u empirijskom dijelu rada. Radi se zapravo o razumijevanju promjene, organizacijskoj kulturi, stvaranju i vođenju organizacije koja uči, suradnji i timskom radu, otvorenosti i motivaciji. Sve te elemente procesa u ustanovi u teorijskom dijelu nastojalo se opisati i staviti u možebitni odnos s vođenjem ustanove, a u empirijskom dijelu rada to su bila područja koja se istraživalo i

na temelju kojih se došlo do zaključaka o njihovoj povezanosti s vođenjem, ali i o vrsti i kvaliteti vođenja u ustanovi općenito.

Cilj empirijskog dijela rada bio je produbiti razumijevanje fenomena vodstva u ustanovama RiPOO na način da se dobivenim rezultatima potkrijepi i poveže, ili pak pobije, ono o čemu se govorilo u teorijskom dijelu rada, da se "procijeni" odabranu ustanovu na području vođenja, te da se dobije cjelovita slika konkretnog primjera vodstva, koja drugima može poslužiti za uspoređivanje i unapređivanje vlastite izvedbe/situacije. Osim toga, cilj ovog istraživanja bio je realizirati istraživanje ovakve tematike i predmeta u našem odgojno-obrazovnom kontekstu, cjelovito obraditi temu o kojoj se na našem području još uvijek malo piše i istražuje, te na taj način obogatiti literaturu i produbiti razumijevanje istraživnog fenomena.

Rezultati istraživanja i njihova analiza urodili su opsežnim i korisnim odgovorima na postavljena istraživačka pitanja. Zaključeno je kako svi elementi funkcioniranja ustanove, odnosno različite razine procesa o kojima se kroz rad raspravljalo, svakako ovise o vođenju ustanove, odnosno usko s njime povezana. No, primijećeno je kako se o tome, u kontekstu stvaranja, funkcioniranja i dugoročnog vođenja ustanove, može dalje raspravljati. To zapravo znači sljedeće. Svi kroz rad navedeni elementi ovise o (formalnom) vodstvu ustanove, koje je postavlja njihove temelje. Ali, kada je riječ o zajedničkom, distribuiranom vođenju, kao što je to slučaj u istraživanoj ustanovi, onda su ti elementi određeni svim sudionicima procesa, a i djelovanje sudionika određeno je njima. Utjecaj je recipročan, dvosmjernan. Kao što svi djelatnici, vodeći ustanovu zajednički, utječu na elemente poput kulture, suradnje, otvorenosti, razvoja i promjene, tako ti elementi utječu na svaku osobu koja se priključi toj zajednici/ustanovi. Točnije, svi elementi o kojima se raspravljalo snažno su povezani s vođenjem ustanove, no vrlo je tanka linija između toga koliko vodstvo utječe na elemente i koliko elementi utječu na vodstvo. Proces utjecaja stvara zatvoreni krug koji, ako je shvaćen i prihvaćen, čini otvorenu, pozitivnu, ambicioznu i kvalitetnu socijalno-radnu atmosferu, te u konačnici zajedničko, distribuirano vođenje ustanove.

Kod tako oblikovanog vođenja vidljive su značajke mnogih modela vodstva, pa je pomalo teško odrediti jedan model prevladava u ustanovi. Oblikovanje vodstva primjenom modela koji su obilježeni kolegijalnim, subjektivnim, kulturalnim, demokratskim i sličnim značajkama rezultira upravo zajedničkim vodstvom, o kojem se kroz rad mnogo

govorilo kao o suvremenom, primjerenom i kvalitetnom pristupu vođenju ustanove RiPOO. Za ustanovu poput ove, koja se temelji na percepcijama i vrijednostima svojih djelatnika; u kojoj je moć odlučivanja podijeljena među svim zaposlenicima; u kojoj se problemi rješavaju suradnjom formalnog vodstva i ostalih djelatnika, ne može se reći ništa drugo nego da je *vođena zajednički*. U ustanovi se nastoji osnažiti sve djelatnike da "vode sami sebe" i vjeruje se da vodstvo nije ograničeno samo na formalno imenovano vodstvo. Uz zajedničko, distribuirano vodstvo, još se mnogi modeli vodstva mogu povezati s funkcioniranjem ove ustanove. Jedan od njih je instrukcijski model, jer svi njezini djelatnici iskazuju visoku razinu razumijevanja promjene, oni ju žive. Ta je značajka ove ustanove vrlo bitna jer ustanova RiPOO mora biti istinski usmjerena ka djetetu, njegovim potrebama i stvarnim interesima, ali i temeljena na demokratskim i humanim vrijednostima. Oblikovanje procesa na taj način zahtijeva visoku razinu razumijevanja i uvažavanja djece i prirode njihovih aktivnosti, a to pak zahtijeva razgovor, dogovor, razmjenu informacija i znanja, zajedničko promišljanje, učenje i razvoj odgajatelja i ostalih sudionika, kako bi postigli razinu razumijevanja koja im je potrebna.

Slijedom navedenog može se reći da je instrukcijski model vodstva možda najbliži ovoj promjenjivoj, fleksibilnoj ustanovi, ali je bitno naglasiti da kvalitetno ostvarenje te dimenzije vodstva iziskuje i mnoge druge dimenzije/modele istog tog vodstva. Do izražaja, zapravo, dolazi činjenica da život ove ustanove ne može 'pokriti' samo jedan model vodstva. U konačnici, kolegijalne, subjektivne, kulturalne i demokratske značajke kojima formalno vodstvo pridaje važnost, omogućuju mu da kvalitetno ostvari i svoju instrukcijsku dimenziju (kao i sve ostale), odnosno da stvori zajednicu koja 'živi promjenu' i koja u konačnici zajednički vodi ustanovu.

Sve do sada navedene stvari mnogima će zvučati 'utopistički'. Navika je mnogih naglašavati kako je teorija jedno, a praksa drugo. Pritom se vode mišlju da određene stvari koje teorija 'zahtijeva' nije moguće ostvariti u praksi. Važno je zato naglasiti kako jest točno da je teorija jedno, a praksa drugo. Da predstavljaju isti pojam i zvale bi se isto. No, mnogi tu činjenicu koriste kao izgovor za ne primjenjivanje teorije u praksi.

Međutim, ako ju ne primjenjuješ, ne isprobavaš, ne možeš znati funkcionira li, a još manje ju možeš mijenjati ili proglašavati 'nemogućom'. Taj dio primjenjivanja i isprobavanja zapravo spada u učenje, razvoj i usavršavanje, kako osobe tako i prakse u

ustanovi. Ne smije se zaboravljati kako je dječji vrtić odgojno-obrazovna ustanova. Kao takva, ona ovisi o razvoju i promjeni, jer joj je zadaća da prati razvoj i promjene kod djeteta. Ako ustanova pak taj razvoj ne prati, ne može biti u skladu s vremenom i s onim što je djetetu potrebno – jer ono iz takve ustanove ne može 'pokupiti' ono što mu je nužno za uspješno funkcioniranje u svakodnevici. Dužnost je, dakle, svakog djelatnika i svake odgojno-obrazovne ustanove da svoje djelovanje u njoj temelji na razvoju i promjeni, u skladu s razvojem i promjenom suvremene svakodnevici i u skladu s promjenom djeteta.

Konačno, ovim radom vođenje ustanove ne želi se prikazati kako kakav utopistički, nemogući poduhvat u kojem se brišu apsolutno sve granice, uloge i jasno određena područja djelovanja u ustanovi. Činjenica je kako će u ustanovi uvijek postojati jasno određene uloge i područja rada određenih djelatnika. Odgajatelj u ustanovi nije ravnatelj, niti je ravnatelj odgajatelj. No, potrebno je danas, u dvadeset i prvom stoljeću, početi sagledavati i razumjeti vodstvo na jednoj dubljoj razini. Potrebno je shvatiti da na proces vođenja ustanove, namjerno ili ne, utječu svi koji predstavljaju dio te ustanove. Što se prije formalno vodstvo ustanove tome otvori, prije će potaknuti razvoj autonomnih djelatnika koji će procesu vođenja moć doprinijeti. Što prije djelatnici u ustanovi toga budu svjesni, njihov utjecaj će biti kvalitetniji.

Jasno je kako svaka ustanova nije po svom postanku zajednica učenja, niti je vodstvo u njoj podijeljeno. Takvu ustanovu njezino formalno vodstvo gradi/razvija i to 'stvaranjem' vođa od svih njezinih djelatnika, osobito odgajatelja i njihovih stručnih suradnika. Vodstvo se, dakle, interaktivno dijeli, povezivanjem napora i odgovornosti svih djelatnika. Riječ je o oblikovanju učinkovitog vodstva za druge i poticanju/osnaživanju vodstva u drugima.

No, dok god se na fakultetima i stručnim znanstvenih skupovima govori nešto potpuno suprotno, takve ustanove i takav način vođenja neće se razvijati. Zato je potrebno ustrajati na istraživanjima koja će dokazivati dobrobiti i koristi ovako oblikovanog vodstva u ustanovama odgoja i obrazovanja, koja će pružati potrebne primjere i pokazatelje 'kako', te konkretne situacije kojima će se svi moći voditi i pomoću kojih će se mijenjati vodstvo u cjelokupnom odgojno-obrazovnom kontekstu države. Iz tog razloga, veliku satisfakciju prčinjavaju ustanove poput ove u kojoj je istraživanje provedeno, koje svojim radom dokazuju da se "ideal" vodstva može ostvariti te svojim primjerom pomažu drugima da se razvijaju.

7. Literatura

1. Anderson, M., Cawsey, C. (2008) *Learning for Leadership: building a school of professional practice*. Camberwell, Vic.: ACER Press.
2. Bennett i Anderson (2003) *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions*. London: SAGE Publications Ltd.
3. Bennett, N., Crawford, M., Cartwright, M. (2003) *Effective Educational Leadership*. Trowbridge, UK: The Open University in association with Paul Chapman Publishing; A SAGE Publications Company.
4. Bennett, N., Crawford, M., Leva_ic, R., Glover, D. and Earley, P. (2000) 'The reality of school development planning in the effective primary school: technician or guiding plan?'. *School Leadership and Management*, 20 (3), str. 333–51.
5. Buble, M. (2006) *Osnove menadžmenta*. Zagreb: Sinergija.
6. Bush, T. (2003) *Theories of educational leadership and management (Third Edition)*. London: SAGE Publications Ltd.
7. Bush, T. (2007) Educational leadership and management: theory, policy and practise. *South African Journal of Education*, 27 (3), str. 391-406.
8. Bush, T. (2008) *Leadership and management development in education*. London: SAGE Publications Ltd.
9. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
10. Drucker, P. (1992) *Nova zbilja*. Zagreb: Novi Liber.
11. Duignan, P. (2007) *Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Tensions*. New York: Cambridge University Press.
12. Fullan, M. (2008) *What's Worth Fighting For in the Principalship?* New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
13. Fullan, M., German, C. (2006) *Learning Places – A Field Guided for Improving the Context of Schooling*. Thousand Oaks: Corwin Press; A SAGE Publication Company.
14. Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D. and Collarbone, P. (2003) 'Principled principals? Values-driven leadership: evidence from ten case studies of 'outstanding' school leaders'. *Educational Management and Administration*, 31(2), str. 127–38.
15. *Hrvatski enciklopedijski rječnik* (2002) (ur. Matasović, R., Jojić, Lj.) Zagreb: Novi Liber.

16. Jurić, V. (2004) Pedagoški menadžment – refleksija opće ideje o upravljanju. *Pedagoška istraživanja*, I (1), str. 137-147.
17. Krtalić, A. (2012) *Funkcija informacijskih i komunikacijskih tehnologija u menadžmentu u obrazovanju*. Osijek: Grafika d.o.o.
18. *Leksikon menadžmenta* (2001) (ur. Bahtijarević-Šiber, F., Sikavica, P.) Zagreb: Masmedia.
19. Miljak, A. (1996) *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja : Model Izvor*. Zagreb: Persona.
20. Mužić, V. (2004) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
21. Robbins, P. S. (1995) *Bitni elementi organizacijskog ponašanja*. Zagreb: MATE.
22. Senge, P. M., Kleiner, A. (2003) *Ples promjene: izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
23. Senge, P. M. (2009) *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
24. Senge, P. M., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002) *Peta disciplina u praksi - strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
25. Slunjski, E. (2015) *Izvan okvira*. Zagreb: Element.
26. Slunjski, E. (2016) *Izvan okvira 2*. Zagreb: Element.
27. Staničić, S. (2006) *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
28. Staničić, S. (2007) Modeli menadžmenta u obrazovanju. *Napredak*, 148 (2), 173-191.
29. Stoll, L., Fink, D. (2000) *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
30. Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D., Pološki Vokić, N. (2010) *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. Zagreb: M.E.P. d.o.o.
31. Vujičić, L. (2007) Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iardetina*, 2 (1), str. 91-106.
32. Vujičić, L. (2008) Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno obrazovne prakse. *Pedagoška istraživanja*, 5 (1), str. 7-20.
33. Vujičić, L. (2011) *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.

8. Prilozi

Prilog 1

Intervju za stručne suradnike

IME I PREZIME: _____

Uvodno pitanje:

Kako gledate na vodstvo i vođenje u ustanovi, kakvu važnost mu pridajete? Što smatrate bitnim preduvjetom ili čimbenikom vođenja? Ukratko.

a) KULTURA USTANOVE

1. Kako gledate na kulturu ustanove? Na koji način vi utječete na kreiranje kulture u ustanovi? Kolika/kakva je vaša uloga u kreiranju te kulture, a kolika/kakva je uloga vaših zaposlenika/suradnika?
2. Mislite li da vaša ustanova ima svoju prepoznatljivu kulturu, koja se može osjetiti prilikom boravka u njoj? Kako biste opisali radnu i socijalnu atmosferu (kao dio te kulture) u ustanovi?
3. Mislite li da rad pojedinog zaposlenika reflektira njegove osobne kvalitete i aspiracije ili formalnu ulogu koju ima?
4. Jesu li ciljevi i vrijednosti ustanove za koje se vi zalažete jasni i vašim suradnicima? Je li vam važno kako se individualne vrijednosti, percepcije i principi vaših zaposlenika/suradnika uklapaju u cjelokupni život i ciljeve ustanove?
5. Vlada li u ustanovi strogo, hijerarhijski određena struktura u kojoj svi zaposlenici imaju određeno mjesto i svoju ulogu?
6. Postoje li u ustanovi podjele na različite interesne grupe koje žele ostvariti svoje osobne i profesionalne interese (npr. odgovajatelji na jednoj, a stručnim tim na

drugoj strani; ili roditelji na jednoj, odgajatelji na drugoj, a stručni tim na trećoj strani)?

7. Uspijevate li održati 'nadzor', a pritom ljudima pružiti povjerenje, slobodu i samostalnost?
8. Smatrate li da je izgradnja odnosa sa suradnicima/zaposlenicima bitan čimbenik vašeg rada? Predstavlja li vam izazov stvoriti balans između profesionalnog i osobnog odnosa?

b) ORGANIZACIJA KOJA UČI

9. Kako gledate na kontinuirani razvoj ustanove i kako se nosite s različitim sposobnostima i motiviranošću suradnika/zaposlenika da se prilagode stalnim promjenama koje s tim razvojem dolaze?
10. Što biste izdvojili kao najvažnije segmente prema kojima provodite osobno usavršavanje i potičete profesionalni razvoj zaposlenika/suradnika?
11. Određuje li se razina kvalitete rada prema onome što vodstvo ili pojedinci u kolektivu smatraju (i čine) kvalitetnim, ili se do kvalitetnog radnog ozračja (za sve) dolazi na neki drugi način? Poblje objasnite.
12. Imate li uvid u sve ono što se u odgojnim skupinama svakodnevno događa? Poznajete li praktičare koji u tim skupinama svakodnevno djeluju? Uspijevate li (kada on postoji) prepoznati nesklad između odgajateljevih namjera i stavova te onoga što taj odgajatelj zapravo realizira u praksi?

c) SURADNJA I TIMSKI RAD

13. Smatrate li da svi zaposlenici ustanove (uključujući i formalno vodstvo) dijele jednaku odgovornost za ostvarivanje ciljeva ustanove?
14. Je li vam teško postići ravnotežu između osobne odgovornosti i timskog rada?
15. Dolazi li tijekom rada do 'spontane svakodnevne suradnje' (razmjena ideja, iskustava, rješavanje problema i sl.) - kako među odgajateljima, tako i među stručnim timom i odgajateljima? Jesu li zaposlenici ovisni jedni o drugima i

postiću li ravnotežu svojih međusobnih vještina, djelovanja i odgovornosti?
Uspijevaju li postići određenu usklađenost u radu?

16. Kada naidete na problem, na koji način ga rješavate (individualno, na razini skupine, na razini kolektiva...)? Prilikom rješavanja problema i donošenja odluka, koju ulogu imate vi, stručni tim, odgajatelji?

d) OTVORENOST

17. Jesu li suradnici/zaposlenici uključeni u raspravu i donošenje odluka? Imaju li svi prilikom sastanaka i donošenja odluka pravo na iznošenje vlastitog mišljenja? Jesu li vam (i zašto) bitna ta mišljenja?
18. Imaju li suradnici/zaposlenici određenu slobodu i autonomiju u svom području rada? O čemu to ovisi?
19. Razgovarate li s vašim suradnicima/zaposlenicima otvoreno i iskreno, bez obzira na prirodu situacije?
20. Teži li se u ustanovi razvijanju vještina reflektiranja i procjenjivanja cjelokupnog, ali i vlastitog (individualnog) rada, mišljenja i djelovanja?

e) MOTIVACIJA

21. Smatrate li individualne osobine i preferencije vaših suradnika/zaposlenika bitnima? Razumijete li situacije u kojima se oni nalaze, kako na poslu tako i osobno?
22. Uspijevate li pronaći/prepoznati one faktore koji motiviraju vaše zaposlenike/suradnike na kvalitetan i predan rad?
23. Nastojite li (i uspijevate li) vlastitim primjerom/radom motivirati vaše suradnike/zaposlenike?

Prilog 2

Intervju za odgajatelje

IME I PREZIME: _____

Uvodno pitanje:

Kako gledate na vodstvo i vođenje u ustanovi, kakvu važnost mu pridajete? Što smatrate bitnim preduvjetom ili čimbenikom vođenja? Ukratko.

a) KULTURA USTANOVE

1. Kako gledate na kulturu ustanove? Na koji način vi utječete na kreiranje kulture u ustanovi? Kolika/kakva je vaša uloga u kreiranju te kulture, a kolika/kakva je uloga vaših suradnika iz stručnog tima?
2. Mislite li da vaša ustanova ima svoju prepoznatljivu kulturu, koja se može osjetiti prilikom boravka u njoj? Kako biste opisali radnu i socijalnu atmosferu (kao dio te kulture) u ustanovi?
3. Jesu li vam poznati/jasni ciljevi i vrijednosti ustanove, koje ima formalno vodstvo ustanove, odnosno stručni tim? Komunicirate li sa suradnicima iz stručnog tima o ciljevima ustanove, tj. stvaraju li se ciljevi ustanove na razini cijelog kolektiva ili na uglavnom na razini vodstva vrtića?
4. Vlada li u ustanovi strogo, hijerarhijski određena struktura u kojoj svi zaposlenici imaju određeno mjesto i svoju ulogu?
5. Postoje li u ustanovi podjele na različite interesne grupe koje žele ostvariti svoje osobne i profesionalne interese (npr. odgajatelji na jednoj, a stručnim tim na drugoj strani; ili roditelji na jednoj, odgajatelji na drugoj, a stručni tim na trećoj strani)? Poblje objasnite.
6. Smatrate li da od suradnika iz stručnog tima i formalnog vodstva vrtića generalno (u radu te prilikom izazovnih situacija, bitnih profesionalnih i osobnih događaja) uživate povjerenje, razumijevanje i podršku, ili pak nepovjerenje, omalovažavanje i negativan stav? Poblje objasnite.

b) ORGANIZACIJA KOJA UČI

7. Kako gledate na kontinuirani razvoj ustanove te na stalne promjene koje on sa sobom nosi?
8. Stvara li se (i određuje) kvalitetno radno ozračje prema onome što formalno vodstvo vrtića ili pojedinci smatraju (i čine) kvalitetnim, ili se do kvalitetnog radnog ozračja (za sve) dolazi na neki drugi način? Poblje objasnite.
9. Osjećate li da, samim time što ste dio ovog kolektiva, time što boravite ovdje svaki dan, učite i razvijate se? Ako da, mislite li da je to dovoljno?
10. Pridaje li se u ustanovi važnost profesionalnom razvoju i usavršavanju odgajatelja? Ako da, odgovara li vam način na koji se ono provodi?
11. Misлите li da stručni tim dobro poznaje sve ono što se u odgojnim skupinama svakodnevno događa te praktičare koji u tim skupinama svakodnevno djeluju?
12. Pomaže li vam stručni tim u promatranju, analiziranju i osvještavanju pogrešaka u radu (kada i ako se pojave)?

c) SURADNJA I TIMSKI RAD

13. Smatrate li da svi zaposlenici ustanove (uključujući i vodstvo) dijele odgovornost za ostvarivanje ciljeva ustanove?
14. Je li vam teško postići ravnotežu između osobne odgovornosti i timskog rada?
15. Dolazi li tijekom rada do 'spontane svakodnevne suradnje' (razmjena ideja, iskustava, rješavanje problema i sl.) - kako među odgajateljima, tako i među stručnim timom i odgajateljima? Jesu li zaposlenici ovisni jedni o drugima i postižu li ravnotežu svojih međusobnih vještina, djelovanja i odgovornosti? Uspijevaju li postići određenu usklađenost u radu?
16. Kada naiđete na problem, na koji način ga rješavate (individualno, na razini skupine, na razini kolektiva...)? Prilikom rješavanja problema i donošenja odluka, koju ulogu imate vi, vaši kolege, formalno vodstvo i stručni tim..?

d) OTVORENOST

17. Imaju li svi prilikom sastanaka i donošenja odluka pravo iznošenja vlastitog mišljenja? Smatrate li da se to prakticira kako bi se jednostavno zadovoljila forma sudjelovanja, ili se različita mišljenja uistinu uzimaju u obzir, propituju, reflektiraju?
18. Koliko su pouzdane informacije koje dajete formalnom vodstvu, odnosno stručnom timu o ostvarivanju vaših zadaća i rezultata? Osjećate li se dovoljno sigurnima da realno prikazete vlastite rezultate, čak i kada oni nisu 'sjajni'?
19. Osjećate li se kao slobodna, autonomna osoba na svom radnom mjestu, koja je voditelj svoje grupe, svog područja rada?
20. Razgovaraju li vaši suradnici iz stručnog tima s vama otvoreno i iskreno? Kritiziraju li vaš rad, daju li oni rješenja, dolazite li do zajedničkih rješenja...?
21. Jeste li tijekom rada u vrtiću ovladali vještinama reflektiranja i procjenjivanja vlastitog rada, mišljenja i djelovanja? Smatrate li to uopće bitnim čimbenikom vaše prakse?

e) MOTIVACIJA

22. Mislite li da suradnici iz stručnog tima i formalno vodstvo prepoznaju vaše individualne osobine, vrijednosti i interese te da razumiju situacije u kojima se nalazite, kako na poslu tako i osobno?
23. Mislite li da suradnici iz vodstva vrtića i stručnog tima zrače visokim samopouzdanjem i vjerom u svoje zamisli? Da li vas vlastitim primjerom/radom inspiriraju i motiviraju ili pak 'guše' vaš entuzijazam?